PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 19 1 GRUDNIA 1936 ROK XV

ZŁOTE GODY „TRYLOGII" SIENKIEWICZA

Rok 1936 dla licznych czcicieli Henryka Sienkiewicza zapisze się dwiema rocznicami: dnia 16 listopada minęło 20 lat od zgonu znakomitego powieściopisarza, lat temu pięćdziesiąt zaczął się rozgłos *Trylogii.*

Ta druga rocznica wymaga nieco bliższych wyjaśnień. Druk *Ogniem i mieczem* rozpoczął się w warszawskim *Słowie* dnia 2 maja 1883. Pozornie należało by więc złote gody *Trylogii* obchodzić już od trzech lat. Lat temu 53 sam jednak Sienkiewicz nie wiedział jeszcze, że *Ogniem i mieczem* rozrośnie się do rozmiarów *Trylogii;* czytelnicy powieści nie zdawali też sobie początkowo sprawy ze znaczenia artystycznego i narodowego arcydzieła Sienkiewicza.

Dopiero w 1884 r. ukazało się pierwsze książkowe wydanie *Ogniem i Mieczem* i w tym właśnie roku z licznych odczytów i entuzjastycznych artykułów upewnili się słuchacze i czytelnicy, że świeżo ukończona powieść jest niezwykłym zdarzeniem nie tylko w dziejach literatury polskiej, ale i w dziejach życia narodowego.

Potop pojawił się w wydaniu książkowym w 1886 i od tego roku mówić można o *Trylogii, Pan Wołodyjowski* w 1888. Rok 1886 słusznie uchodzi więc za datę uprawniającą obecnie do obchodu „złotych godów".

*

Stanisław Tarnowski, który pierwszy umiał ocenić talent Sienkiewicza, w studium o powieściopisarzu notuje:

„Kiedyś pamiętniki, może i historie literatury wspominać będą, że, kiedy wychodziło *Ogniem i mieczem,* nie było rozmowy, która by się od tego nie zaczynała i na tym nie kończyła; że o bohaterach powieści mówiło się i myślało jak o żywych ludziach; że małe dzieci w listach do rodziców, po zdrowiu swoim i swego rodzeństwa, donosiły o tym, co zrobił Skrzetuski albo co Zagłoba powiedział; że kiedy młode panienki pisały lub chciały pisać do autora, żeby na miłość Boską nie zabijał Skrzetuskiego, to matki i babki sędziwe w błogosławieństwach swoich ze łzami prosiły, żeby synowie ich synów mieli takie jak on dusze. Jak legenda wyglądać będą opowiadania o tej pani, co — zapytana przy powitaniu — czy jej się stało co złego, że taka smutna, odpowiedziała: „Bar wzięty"; o tym pacierzu, który ktoś mówił za duszę Podbipięty i aż w połowie spostrzegł się sam, że to wymyślona śmierć i wymyślona dusza".

Wspomnieniom tym do wtóru brzmią słowa Wojciecha Dzieduszyckiego:

„Od czasu, jak Mickiewicz napisał *Pana Tadeusza*, nie wyrywano sobie tak polskiej książki i nie czytano jej w Polsce z tak powszechnym zajęciem jak dwie powieści *Ogniem i mieczem* i *Potop* H. Sienkiewicza".

Młody wówczas uczniak a późniejszy biegły krytyk literatury Jan Lorentowicz ze wzruszeniem opowiada o przeżyciach podniosłych, jakie zawdzięcza młodzież *Trylogii* Sienkiewicza.

„Społeczeństwo polskie pomnożyło się, wzrosło o całe szeregi bytów idealnych, tak wyrazistych, tak plastycznych, tak niewątpliwych, że stały się potężnym czynnikiem jednoczenia. Od dziesiątków lat były wciąż z nami, są i w tej chwili pośród nas....."

Można by tych świadectw przytoczyć całą litanię. Będzie wśród nich wyznanie drugiego wielkiego powieściopisarza, Wł. Reymonta, autora wspaniałej epopei *Chłopi*, że kiedy dorwał się do *Trylogii*, póty się nie uspokoił, aż ją całą jednym tchem przeczytał; będą zeznania księdza z Litwy o tym, jak u proboszcza wiejskiego na kresach Rzeczypospolitej złożono datki na modlitwę za duszę Podbipięty; będą listy robotnika z Górnego Śląska, który trafem przeczytał tom *Ogniem i mieczem* i nagle poczuł, że trzeba zmyć z duszy sadzę niemczyzny z latami nawianą, skąpać się w tej krynicy polskości i dzieci po polsku wychować; będą nawet głosy przejęcia się pięknem polskiej powieści wśród obcych, hen aż za oceanem, bo, jak pisze angielski tłumacz *Trylogii*, Amerykanin Jeremiasz Curtin — wśród stosu podziękowań za przyswojenie Ameryce polskich arcydzieł otrzymał list od inżyniera w warsztatach okrętowych jednego z portów amerykańskich z taką notatką:

„Dałem Jamesowi (urzędnikowi w biurze) *Trylogię* Sienkiewicza. Od tej chwili zwariował. Wcale do pracy nie przychodzi. Leży na łóżku, wykładając nogi to na krzesło, to na ścianę i czyta zapamiętale. Groźby i prośby nie pomagają. Choćbym miejsce miał stracić, nie przyjdę, póki nie skończę, oświadczył kategorycznie — i co z nim począć..."

Ile podobnych wspomnień mógłby przytoczyć każdy z tych, którym *Trylogia* była jasnym objawieniem piękna polskiej historii, była najdroższym przyjacielem i pobudką górnych porywów? Ładnie wyraził się o potędze oddziaływania powieści Sienkiewicza prof. Ignacy Chrzanowski:

„Jak jeden Bóg tylko zliczył, ile ofiar i mąk poniosła, ile łez i krwi wylała Polska w swoich walkach o niepodległość, tak jednemu tylko Bogu wiadomo, ile dusz polskich ten człowiek Polsce przysporzył, ile ich dla polskości ocalił, ilu ich wyratował z kałuży kosmopolityzmu i z martwego morza niewiary i obojętności, ilu ich wyrwał z chciwej i nienasyconej paszczy wroga, który rad by połknąć nie tylko ciało ale i duszę Polski".

Sienkiewicz miał szczęśliwą rękę.

Poprzednicy jego szukali tematu do powieści historycznej w wieku XVIII, bogatym w występki, ale ubogim w wielkie wydarzenia dziejowe. Toteż romanse historyczne Rzewuskiego, Kaczkowskiego i Kraszewskiego za bohaterów obierały przeważnie rozmaitych fircyków, pędziwiatrów, awanturników, opisywały ich miłości i burdy, pijatyki i zaściankowe bohaterstwa. Barwne były Kaczkowskiego obrazki, ale większym malowidłom powieściopisarza brakło perspektywy dziejowej; *Listopad* miał zalety pierwszorzędne, ale więcej jeszcze wyczuwało się w nim gawędy niż powieści; a i twórczy Kraszewski przerzucający się od epoki do epoki w cyklu historycznych powieści zdobywał się często na dokładne i wierne opisy, ale nie przemówił nigdy dość plastycznie, w prawdziwie wielkim stylu.

Tymczasem Sienkiewicz obrał za temat historycznej powieści wiek XVII, w którym Polska krwawiła się w bohaterskich walkach z postronnym nieprzyjacielem, niszczącym kraj ogniem i mieczem, w którym od południa i północy wielka fala potopu śmierć niosła Polsce i zagładę.

Wybrał umyślnie wiek XVII, bo wynik bohaterskich walk stwierdzał przewodnią ideę *Trylogii*, że „nie masz takowych terminów, z których by się *viribus unitis* przy boskich *auxiliach* podnieść nie można“. Wybrał wiek XVII, bo w nim po Żółtych Wodach i Korsuniu szedł Zbaraż; po haniebnej kapitulacji pod Ujściem zajaśniała zbawczym blaskiem obrona Częstochowy; po bohaterskiej śmierci Wołodyjowskiego i Ketlinga w wysadzonym Kamieńcu zwycięski pogrom triumfującego wroga pod Chocimem. Wybrał wiek XVII, bo obok ludzi małych, regimentarzy, Radziwiłłów, Opalińskich i Lubomirskich żył wtedy i działał Jeremi Wiśniowiecki, Jerzy Ossoliński, Stefan Czarniecki i Jan Sobieski.

Wybrał Sienkiewicz szczęśliwie, ale główna zasługa powieściopisarza w tym, że opisując wielkie przeżycia i chwile dziejowe, pierwszy zdołał nic nie uronić z ich potęgi i chwały.

Nawet postacie romansu, zawdzięczające swe życie wyłącznie twórczej fantazji powieściopisarza, przejęły się pięknem wielkiej epoki. I tak Skrzetuski, Kmicic i Wołodyjowski kochają ponad wszystko Helenę, Oleńkę i Basię. Kochają silnie, często wprost szalenie, jak przede wszystkim ognisty Jędruś, ale nawet w godzi-

nach najsroższych mąk serdecznych pamiętają o swym obowiązku narodowym. Jan, trawiony bólem i rozpaczą, wyrzeka się myśli poszukiwania najdroższej istoty, bo rozszalała się krwawa wojna z dzikim Chmielem. Michał, tak długo marzący o kochającej żonie, żegna Basię na wieki męskim: „Nic to!“ A nawet Babinicz, już stokrotnie odpłaciwszy swój dług Ojczyźnie, „kiedy go opętała pokusa, żeby już nie iść na wojnę, rzucił się na ziemię i krzyczeć jął w przerażeniu: Jezu, nie karz! Jezu, zmiłuj się. Bądź wola Twoja! Już pójdę, pójdę!... ano jeszcze tę ziemię kochaną ucałuję, ano jeszcze nóżki Twoje krwawe ścisnę — — i idę, Chryste, idę...“.

A Longinus Podbipięta, wzór dobroci i poświęcenia? Przecież nawet sam Zagłoba, zapewne najmniej posągowy, choć ma wrodzony wstręt do narażania czcigodnej osoby na niepolityczne okazje, w których genialne fortele diablo mało pomogą, naprawdę i zbrojne odnosi triumfy i niejedną rzetelną przysługę oddaje Ojczyźnie.

Trylogia jest więc nie tylko mistrzowską powieścią historyczną, ale i cenną księgą nauk o miłości Ojczyzny i powinnościach obywatela. Jest zarazem wymownym nakazem wznowienia, chwilowo wówczas zapomnianej, piosenki: *Jeszcze Polska nie zginęła*, bo księgi te pisane „w niemałym trudzie dla pokrzepienia serc“ — cudownie serce Narodu wzmocniły, przejęły kultem siły i dawnym rycerskim duchem i kazały z nową siłą odrodzić się snom młodzieńczym o szpadzie i żołnierskiej sławie.

W chwilach zwątpienia *Trylogia* niosła wiarę w przyszłość, głosiła potężnie, co potem powtórzy i Maciek w *Krzyżakach*, że „jest nasz naród okrutnie żywiący i moc w sobie ma też niepożytą. Choć ta i chycisz go krzyżacki psubracie za grdykę, zdławić go nie podołasz, jeszcze ci zęby wybije“.

M a r j a K o n o p n i c k a nazwała pięknie Sienkiewicza „narodowym palaczem“. Autor *Trylogii* rozniecił rzeczywiście ognisko ducha i rozpalił miłość do przeszłości, wiarę w własne siły narodu i ukochanie zbrojnego czynu.

Bez przesady można powiedzieć, że *Trylogia* stała się zwrotem w życiu narodowym, zwrotem od nowej drogi pozytywizmu, zrywającego z przeszłością i szukającego ratunku głównie w uzyskaniu dobrobytu, do dawnej drogi, czerpiącej ze znajomości dziejów naukę, a z ukochania ich ożywczą pobudkę do wywalczenia upragnionej niepodległości.

Wzmogło się w nas życie. W ślady *Trylogii* zachęceni jej niebywałym powodzeniem poszli i inni powieściopisarze sycąc historycznymi powieściami narodowego ducha. Po latach i historycy poddali sądy „krakowskiej szkoły" gruntownej ocenie i w błogosławionej atmosferze *Trylogii* dojrzały nowe poglądy na przeszłość Polski.

Ale nie o historiozofii mowa. Mówimy o wpływie *Trylogii* na życie. I dlatego musimy podkreślić, że *Trylogia* przemówiła najpotężniej do młodych serc i kazała znów młodemu chłopcu śnić o kasku ułańskim. *Trylogia* była też najukochańszą książką naszych żołnierzyków wielkiej, światowej wojny.

Kronikarz Legionów M o n d a l s k i tak o tym w liście z okopów opowiada:

„A jeśliby się kto spytał..., który z autorów polskich w Legionach jest najpoczytniejszy, kto otwarł krynice owe przeczyste, w których w chwilach postoju i spoczynku kąpie się dusza żołnierska, odpowiedź być by musiała jedna: Sienkiewicz".

„A stał się nim tak dalece, że w niejednej kompanii czy szwadronie kilka egzemplarzy *Ogniem i mieczem* z rąk do rąk krąży, że istniejące dziś nasze biblioteki pułkowe i *Potop* i *Wołodyjowskiego* nie w jednej edycji posiadają i nadążyć nie mogą wymianie tych tomików.... Sienkiewicz jest najbardziej czytanym i śmiało powiedzieć można, że bez woli swojej (bo cóż tu autorska wola znaczyć może) najpopularniejszym autorem Legionów."

Dyr. H e n r y k R o w i d w artykule pt. *Moi uczniowie*, ogłoszonym w 1916 roku, wspominał o fragmencie z uczniowskiego zadania, które brzmiało następująco:

„Mój 16-letni brat przyrodni rok temu z górą, będąc uwolniony ze służby w Legionach ze względu na niedomagania płucne i młodociany wiek, był u matki na wsi. We wrześniu 1915 roku dostałem od niego list, mniej więcej tej treści:

„Kochany Bracie! Bardzo tu u nas na wsi ładnie i przyjemnie, ale ja pomimo to nie pozostanę tutaj.... A wiesz dlaczego? Bo przeczytałem *Potop* Sienkiewicza, muszę więc iść na wojnę".

I poszedł. Pomimo mych perswazyj, i służy Ojczyźnie, chcąc Kmicicowi dorównać."

*

Hołdy składano Sienkiewiczowi w ciągu pół wieku niejednokrotnie, ale najwymowniej i najliczniej w 1916 roku, gdy z nad Lemanu dotarła do nas wieść o jego zgonie, i w październiku 1924 roku, kiedy sprowadzano prochy pisarza do Ojczyzny.

Niedawno o sile przywiązania czytelników do *Trylogii* świadczyły liczne polemiki prasowe, wywołane ukazaniem się artykułów dra Olgierda Górki o historycznym tle powieści Sienkiewicza. Argumenty uczonego historyka zachwiały wiarę czytelników w wierność faktów powieści, ale nie zmniejszyły miłości do postaci *Try-*

logii. Mimo upływu pół wieku powieść Sienkiewicza jest nadal najlepszą naszą powieścią historyczną i najpoczytniejszą.

Zastanawiając się nad znaczeniem powieści Sienkiewicza nie wolno mówić jednak tylko o jej zaletach artystycznych. Sienkiewicz dokonał *Trylogią* wielkiego narodowego czynu, przyspieszył tętno życia, obudził ospałych z chwilowej martwoty, wznowił świetne tradycje rycerskie. *Trylogia* była w najgorszych latach zwątpienia pokrzepieniem i pobudką, zwiastowała Wyzwolenie, a i w nowym pięćdziesięcioleciu będzie źródłem podniet do wytrwałej służby Polsce.

Katowice *Stefan Papée*

UWAGI O ROZKŁADZIE MATERIAŁU CZYTANIOWEGO NA MIESIĄCE

Wrzesień co roku mija dla nas pod znakiem rozkładania materiału naukowego na poszczególne miesiące. Jest to praca dość skomplikowana, zwłaszcza, jeśli chodzi o naukę języka polskiego, raz ze względu na obfity materiał, jaki mamy dziatwie przyswoić, a powtóre dla różnych okoliczności, które musimy w tej pracy dydaktycznej wziąć pod uwagę. Mam tu na myśli aktualizację, korelację z innymi przedmiotami i planem wychowawczym, stosunki regionalne itd. Było by dobrze, gdybyśmy już na kilka tygodni przed rozpoczęciem nowego roku szkolnego wiedzieli, jakich będziemy uczyć przedmiotów i w jakich klasach, bo wtedy mielibyśmy dosyć czasu na gruntowne i solidne opracowanie rozkładu materiału naukowego na miesiące. Ale to jednak rzadko się zdarza w szkołach wielkomiejskich. Bywa raczej tak, że dopiero po tygodniu nauki lub jeszcze później otrzymujemy plany lekcyj, po czym zabieramy się w tempie przyspieszonym do rozkładu materiału.

Gorzej jeszcze przedstawia się sprawa tam, gdzie zbyt „gorliwy" kierownik szkoły uważa ułożenie tegoż planu za kwestię kilku zaledwie dni. Rzecz jasna, że z takim pospiechem opracowany rozkład materiału musi niektóre postulaty dydaktyczne i pedagogiczne traktować po macoszemu. Ma to najczęściej miejsce przede wszystkim w planie materiału języka polskiego. Tu bowiem musimy na szczeblu II i III rozplanowanie materiału naukowego poprzedzić różnymi pracami przygotowawczymi, jak np. zapoznaniem się z programem geografii i historii, porozumieniem się z nauczycielami uczą-

cymi tych przedmiotów, by poszczególne czytanki opracować w odpowiednim czasie, co niekiedy znowuż wymaga przegrupowania czytanek lub całych cykli czytanek umieszczonych w podręczniku do nauki języka polskiego. Ta zaś praca pociąga za sobą jeszcze inne zabiegi, mianowicie gruntowne zapoznanie się z tym właśnie podręcznikiem, by zrozumieć jego wartość dydaktyczną, wychowawczą i literacką a także możliwości racjonalnego wykorzystania jego treści.

Układ podręcznika i celowość czytanek zrozumiemy jednak tylko w związku z programem języka polskiego, zwłaszcza z jego „tematami ćwiczeń w czytaniu, mówieniu i pisaniu". A w tym dziale znajdziemy w kl. V takie tematy: Obrazy z życia dzieci i młodzieży: zabawy, sporty, wycieczki itd. Porównajmy w spisie rzeczy cykle czytanek dla tejże klasy w podręczniku *Piękna nasza Polska cała* Balickiego i Maykowskiego z tymi tematami. Już same tytuły cyklów i zawartych w nich czytanek mówią nam, że tematy te nie zostały uwzględnione w materiale czytaniowym, że czytanki mają raczej w myśl tytułu książki przeważnie nastawienie geograficzne. Czytając książkę zauważymy też, że autorowie jej starali się usilnie o korelację materiału czytaniowego z geografią i historią. W czasie czytania przekonamy się jeszcze bardziej o braku materiału na wymienione powyżej tematy z życia dziecka, wobec czego musimy je uzupełnić w rozmowach z uczniami i dlatego rozszerzyć ćwiczenia w mówieniu.

Czytając książkę zwrócimy również uwagę na wartość wychowawczą czytanek. Wyłowimy z nich więc przyczynki wychowania religijno-moralnego, społecznego itd., tj. tych działów, które przewiduje *Statut Publicznych Szkół Powszechnych* w § 59, i przeniesiemy je do planu wychowawczego. W ten sposób korelujemy materiał dydaktyczny z materiałem pedagogicznym. Niemniej również zwracamy w trakcie czytania uwagę na literacką wartość utworów prozaicznych i poetycznych, by i pod tym względem wybrać najodpowiedniejsze. Tu jednak dodać muszę na podstawie własnej praktyki, że jest to wybór wcale niełatwy, szczególnie jeśli chodzi o wiersze. Trudności w wyborze wierszy nasuwają się nie tylko w klasie V w związku z książką Balickiego i Maykowskiego, ale również w kl. IV w łączności z podręcznikiem *Na progu Polski* Tynca, Gołąbka i Duszyńskiej. W tej książce wiersze

nie są tak systematycznie umieszczone na końcu lub początku każdego cyklu czytanek jak w książce *Piękna nasza Polska cała*, gdzie ta systematyczność bynajmniej nie jest przypadkowa i tylko zewnętrzna. Chodzi tu przecież albo o stworzenie w wierszu tła lub ramy dla następnych czytanek regionalnych, albo o syntezę już omówionych krain, jaką zwykle zawierają wiersze przy końcu cyklu.

Ale właśnie ta celowość i systematyczność w umieszczaniu wierszy wydają mi się być sztuczne. Mam nawet wrażenie, że dla osiągnięcia potrzebnego tła lub syntezy niektóre wiersze zostały jakby napisane, dorobione i dostosowane na specjalne zamówienie autorów książki. A na tym ucierpiała poważnie ich wartość literacka. Utwierdza mnie w tym przypuszczeniu także i to, że autorowie niektórych wierszy są nam przecież zupełnie nieznani. Po raz pierwszy spotykamy ich nazwiska na — kartach podręcznika szkolnego. Trzeba było uciec się do ich pomocy prawdopodobnie dlatego, bo nie było gotowych wierszy, które by odpowiadały przytoczonym kryteriom. W praktyce szkolnej unikamy jednak zwykle tych nieznanych nam bliżej poetów i ich wierszy, bo niechże dziecko nas zapyta o szczegóły z ich życia!

Umieszczamy zatem w rozkładzie materiału celem czytania i opracowania a przede wszystkim pamięciowego ich opanowania przez dzieci takie wiersze, których autorowie mają ustaloną opinię i których treść i forma utworu pod względem wychowawczym, dydaktycznym i literackim są bez zarzutu. Ale niestety takich właśnie wierszy i autorów nie jest zbyt dużo w wymienionych podręcznikach.

W książce *Na progu Polski* bowiem znajdziemy na 29 wierszy zaledwie 4 utwory Konopnickiej, 2 Lenartowicza, 1 Kasprowicza, 1 Tetmajera, 3 Staffa; w podręczniku *Piękna nasza Polska cała* zaś Konopnicka jest reprezentowana trzy razy, Tetmajer 1, Or-Ot 1, Makuszyński 2 razy na 22 wierszy. A warto — m. zd. — liczby te powiększyć, by dzieciom dać naprawdę perły literatury pięknej w imię haseł wychowania estetycznego.

W praktyce szkolnej można również zauważyć, że wiersze o charakterze regionalnym są chętnie czytane także przez dzieci odległych krain, ale nie tak chętnie pamięciowo przyswajane jak wiersze o treści bardziej ogólnej.

Poznań *Marian Marski.*

WYPRACOWANIA PIŚMIENNE

(PODŁOŻE — TRUDNOŚCI — ĆWICZENIA — SPOSOBY POPRAWIANIA)

W wypracowaniach — zwłaszcza stylistycznych — odzwierciedla się sfera oddziaływań środowiskowych. Dzieci, z którymi mamy do czynienia, rekrutują się najczęściej z ubogiego i niewykształconego środowiska. W nim dostrzeżemy niemal wyłącznie działania prymitywne, pozbawione nader często pierwiastka kultury. Już sama skala tych podniet jest uboga i monotonna, dlatego wywołują one w psychice dziecka postawę zobojętnienia; są przeważnie przykre, represyjne; wśród nich kary cielesne odgrywają nierzadko dominującą rolę. Oddziaływania te są nieprzemyślane, mimowolne, odruchowe; mają na celu dostosowanie przymusowe dziecka do przykrych warunków środowiska oraz wzbudzenie w dziecku przedwczesnych wysiłków. Na tle takich oddziaływań budzi się w psychice dziecka pęd do ucieczki od własnego środowiska. Dziecko spontanicznie organizuje sobie nowy świat, w którym pracują jego instynkty deptane przez środowisko. Światem tym są marzenia, zabawy i ulubiony rodzaj pracy-wysiłku. Chęć postawienia się, mocy, protest, ostra postawa wobec środowiska — oto momenty, które uwydatniają się w odrębnym świecie dziecka. Objawami wymienionych zachowań się jest częsty bunt przeciw rodzicom czy rodzeństwu. Dziecko ratuje swój honor, swą godność osobistą.

Z powyższych wyłuszczeń wnosimy, że styczności dziecka ze środowiskiem nie są rozwijające i twórcze, przeciwnie — najczęściej hamują naturalną twórczość dziecka, które nie zdobywa na terenie własnego środowiska pozytywnych poglądów na realny świat i życie.

Na podłożu ucieczki od środowiska nie osłabia się, lecz wzmacnia u dziecka egocentryzm, a wraz z nim niemożność rozwoju jego logiki i języka. Myślenie nieuspołecznione, izolowane od środowiska, jest niesformułowane, nie posiada wyraźnego przezroczystego ujęcia słownego. Do niezdolności formułowania przeżyć i przemyśleń przyczynia się ubóstwo słownika dziecięcego i środowiskowego. Badania wykazały, że zasób i skala treściowa słów zależy wybitnie od środowiska. Ubogie i niewykształcone środowisko, w którym zajęcie się wychowawcze dziec-

kiem jest minimalne i nieracjonalne, jest najsilniejszym czynnikiem prymitywności i beztreściwości wypracowań dziecięcych.

Od podłoża przejdźmy do trudności. Istnieją częste wypadki błędnej budowy zdania, poważne usterki składniowe, dość liczne jest błędne użycie przyimków (szczególnie u dzieci żydowskich), rzadsze są błędy w użyciu spójników. Zdarzają się zjawiska nagromadzenia zdań błędnie powiązanych w jedno pseudo-zdanie. Zdania te są sczepione, zestawione chaotycznie, a myśli w nich zawarte są niejasne dla czytelnika; niejednokrotnie niesposób jest odgadnąć, co uczeń wypowiada.

Psychologicznie rzecz biorąc myślenie logiczne dojrzałe rozwija się już od 10 roku życia i odtąd wyraża się ono w zdaniach złożonych. Wyraża się poprawnie, o ile uprzednio dzieci posiadły dostateczny zasób słownikowy i wprawiły się w bezbłędne użycie najłatwiejszych spójników (*bo, ponieważ, aby, żeby, gdy* itp.) życiowych, praktycznych, nieliterackich oraz przyimków najprostszych, najzrozumialszych (*do, od, za, przez, bez* itp).

Zasób słownika dziecka 10-letniego powinien być taki, aby pozwolił mu rozumieć (podczas pierwszego cichego czytania) łatwe teksty czytanki kl III. Atoli zdarza się, że wyrazy dość łatwe (na poziomie klas niższych) są niezrozumiałe w kl. V. Wyłuszczone trudności da się, moim zdaniem, usuwać przez następujące nowe poczynania szkoły w dziedzinie nauczania:

1. Żywy dziennik pojęty jako reportaż aktualności kultury, wydarzeń politycznych, życia młodzieży z innego terenu itp. Podział pracy może być w ten sposób przeprowadzony, aby każdy z uczniów danej klasy wziął udział w dyskusji. Żywy dziennik nie jest jeszcze wrośnięty w rozkład materiału, nie mniej jednak dostarczy źródeł do wielu lekcyj korelacyjnych, a co najważniejsze, pobudzi samorzutność dzieci w ich najszerszej masie. Na tym podłożu bezspornie wyrośnie poprawniejsze formułowanie pisemne myśli.

2. Częstsze, niż to jest przewidziane w normalnym rozkładzie materiału, praktyczne ćwiczenia w składni, tzw. „ustne“, praktyczne ujmowanie zdań złożonych, zbiorowe opowiadanie pewnej całości z zastosowaniem pewnego typu zdań.

3. Zadania pisemne do domu, celem użycia błędnie stosowanych spójników i przyimków. Zadania winny być oparte na koncentracyjnym materiale lekcyjnym.

Inną grupę błędów stanowią *usterki ortograficzne*. Błędy ortograficzne powstają na tle niedostatecznego wzrokowego i myślowego ujęcia danego wyrazu. Same pisemne ćwiczenia ortograficzne są bezwartościowe, o ile uczeń uprzednio nie ujął myślowo, tzn. w pewnym kontekście żywym i aktualnym, danego wyrazu, a następnie wzrokowo go nie zasymilował. Dopiero trzecim stadium winno być pisemne ćwiczenie ortograficzne.

Lekcje ze szkodą dla treściowego materiału muszą być częstokrotnie wypełniane wyodrębnianiem mniej czy więcej trudnych pod względem ortograficznym wyrazów. Wskutek tego, jeśli np. chodzi o kl. V, cierpieć musi ogarnianie coraz to szerszych kręgów kultury Polski.

Technika poprawiania ćwiczeń pisemnych nie jest ustalona dotychczas w praktyce szkolnej. Istnieją *następujące typy poprawiania ćwiczeń pisemnych*:

1. *Przekreślanie i pisanie u góry*. Ten sposób jest nieestetyczny, daje niewspółmierne z wysiłkiem nauczyciela wyniki, gdyż uczeń ma gotowe formy, nie poszukuje, a następnie nie porównuje dokładnie całości błędnie wyrażonej z całością ujętą poprawnie; przekreślenia nauczyciela uniemożliwiają obserwację w tym kierunku.

2. *Przekreślenia elementów*, np. liter, wyrazów. Ten system angażuje mechaniczną uwagę ucznia, nie skupia go na całości, np. na zdaniu, które jest wyrażone błędnie — jako całość — przez błąd w jego elemencie. Sposób ten nie uwzględnia myślowego nastawienia dziecka na pewną całość i na wyodrębnianie z niej błędnie wyrażonego elementu.

3. *Pisanie na marginesie umówionych znaków*. Wobec różnorodnych trudności i błędów dzieci system ten okazał się niepraktyczny, gdyż poszukiwania dziecka się gubią i nie dają dodatnich wyników. Uwzględniona tu samodzielność staje się najczęściej bezradna; wstępne (przed poprawą) choćby najszersze ustne wyjaśnienie błędów okazuje się niewystarczające, a indywidualna pomoc nauczyciela jest z powodu nadmiernej liczebności dzieci ograniczona.

4. *System mieszany*. Stosuje się umówione znaki dla błędów łatwych, trudniejsze usterki zaś poprawia sam nauczyciel.

System ten jest lepszy niż powyższe, jednak mało estetyczny, również nie daje wyników dość znacznych właśnie w dziedzinie najbardziej nastawionych do przezwyciężenia trudności.

*

Proponuję następujący system poprawiania, uwzględniający samodzielność dzieci, ogniskujący ich uwagę na pewnych całościach oraz odciążający techniczne trudności dziecka w poprawianiu zadań.

Zachowuje się szeroki margines dla nauczyciela; każde zdanie zaczyna się na nowej linii a prawa strona zeszytu jest wolna na poprawę. Nauczyciel zaznacza na marginesie umówionymi znakami błąd łatwy do zauważenia, względnie błąd trudny, ale w zeszycie dziecka inteligentniejszego.

Trudniejsze do spostrzeżenia błędy wyrazowe zaznacza umówionym krótkim jednoliterowym znakiem nad wyrazem błędnie napisanym. Nauczyciel z dziećmi omawia błędy wyrazowe po przejrzeniu, nie zaś po pisemnym poprawieniu zadań przez dzieci. Pożądana jest tu wymiana zeszytów między dziećmi, która wywoła dalszą współpracę podczas pisemnego poprawiania zeszytów. Na tle omawiania wyrazowych błędów — dzieci wraz z nauczycielem gromadzą w zeszytach domowych słownik, w którym uczeń poszukuje odpowiedniego wyrazu błędnie przez siebie użytego.

Wyrazy poprawione uczeń wypisuje na odpowiedniej linii na prawej wolnej stronie zeszytu.

Zdania błędnie zbudowane, zawierające ponadto błędy wyrazowe wymagają innego poprawiania. Zdania te mogą być przez nauczyciela ujęte w klamry; na marginesie zaś zaznaczamy spójnik czy przyimek źle użyty, wzgl. pytanie, na które uczeń winien odpowiedzieć ustnie i pisemnie poprawnym zdaniem. W ten sposób ze zdania błędnie złożonego uczeń odrzuci nieraz niepotrzebne zdanie przylepione. Poprawione zdania uczeń napisze w odpowiednich liniach na prawej wolnej stronie zeszytu. System ten wyznacza dzieciom dokładnie drogi poszukiwania błędów i technicznie ułatwia im wyrażenie poprawionych całości na wolnej prawej ściśle odpowiadającej lewej stronie zeszytu. Układ myślowo-wzrokowych wrażeń staje się w tych warunkach przejrzysty i trwały.

Lublin *Józef Czarnecki*

POPRAWIANIE WYPRACOWAŃ PIŚMIENNYCH

Zagadnienie poprawiania wypracowań piśmiennych przez nauczyciela do dziś dnia nie jest jeszcze należycie wyjaśnione. Jest to część metodyki języka polskiego, która przedstawia ogromną różnorodność w praktycznym ujęciu przez nauczycieli różnych typów szkół na całym terenie Polski. W codziennej jednak pracy nauczycielskiej, gdzie eksperymenty pedagogiczne nie są ani wskazane ani dopuszczalne, musimy trzymać się pewnych wytycznych, jakie podaje nam obowiązujący program.

Program nauki w szkołach powszechnych III stopnia (Język polski. Uwagi do całości. Warszawa, 1936 r. Str. 254) daje wskazówki w tym zakresie, które ująć możemy w postaci trzech następujących punktów:

1. nauczyciel ma poprawiać wypracowania piśmienne wszystkich uczniów,

2. przy przeglądaniu wypracowań nauczyciel zaznacza wszystkie błędy i usterki,

3. nauczyciel ma dopilnować, by uczeń poprawił zaznaczone przez niego błędy.

Co do sposobu uskuteczniania poprawy, program mówi wyraźnie, iż „nauczyciel może stopniowo wprowadzić wskazywanie za pomocą zrozumiałych dla uczniów znaków tych błędów, które powinni umieć sami poprawić na podstawie posiadanych wiadomości; może używać znaków, wskazujących pewne rodzaje błędów. W klasach najwyższych najbardziej celowe może być stosowanie umówionych znaków dla wszelkiego rodzaju błędów.“ Mamy tu więc wyraźnie wymienioną potrzebę ustalenia znaków umówionych, przy pomocy których należy zaznaczać błędy. Przy samym poprawianiu wypracowań piśmiennych nauczyciel może wytykać tylko to, co jest nie poprawne, wadliwe lub błędne, ale nie przerabiać tekstu oraz nie zastępować stylu ucznia stylem własnym. Tekst przerabiać, o ile zachodzi istotna potrzeba, może tylko uczeń, nigdy zaś nauczyciel. Nawet niewłaściwych wyrażeń nauczyciel nie powinien zastępować właściwymi, gdyż powinien to uczynić tylko sam uczeń.

Pod wypracowaniem nauczyciel daje najczęściej notę ogólną (praca *bardzo dobra, dobra, dostateczna)* oraz zwięźle wyrażoną

ocenę i sąd krytyczny o pracy. Uwagi nauczyciela odnosić się powinny zarówno do treści jak i formy oraz, o ile zajdzie potrzeba, mogą dotyczyć staranności. Już w trakcie poprawiania wypracowań nauczyciel powinien wypisać sobie do osobnego zeszytu wszystkie zaznaczone błędy ujmując je w następujące kategorie: 1. błędy rzeczowe, 2. błędy stylistyczne, 3. błędy gramatyczne, 4. błędy ortograficzne. Przy każdym z tych błędów dobrze jest zaznaczyć w skróceniu nazwisko ucznia.

Sama poprawa wypracowania odbywa się na lekcji w formie dyskusji nad popełnionymi przez ucznia błędami. Dyskusja jednak nie może ograniczać się tylko do stwierdzenia tego, na czym polega błąd i jak ma brzmieć forma poprawna: błędy te muszą być wyświetlone w ćwiczeniach językowych, i to słownikowych, synonimicznych, fleksyjnych, składniowych itp. zależnie od planu nauczyciela. Ćwiczenia w ten sposób prowadzone wzbudzą c z y n n e z a i n t e r e s o w a n i e c a ł e j k l a s y, która dowie się, skąd dany błąd wyrósł i jaka ma być poprawna forma. Poza tym uczniowie przez skojarzenie z większymi szeregami myślowymi utrwalą w umyśle poprawne sformułowanie. Najwięcej stosunkowo pracy zajmą błędy stylistyczne i składniowe; gramatyczne i ortograficzne zajmą czasu względnie niewiele i niekiedy można je samym uczniom pozostawić do poprawy w domu. Po ustaleniu przez klasę poprawnej formy słownej uczniowie wpisują do brulionów albo do zeszytów polskich domowych odpowiednie przykłady i ćwiczenia a następnie je odczytują. Błędy ortograficzne, popełniane najczęściej w klasie, usuwać należy przez stosowanie odpowiednich ćwiczeń poprawczych, które po napisaniu na tablicy uczniowie przepisują w zeszytach.

Ten sposób poprawiania wypracowań nie będzie się niczym specjalnym różnił od innych lekcji języka polskiego. Unikniemy zaś przy tej formie poprawiań sporo prywatnych rozmówek nauczyciela z poszczególnymi uczniami, przy których większość klasy się nudzi albo hałasuje nie będąc osobiście zainteresowaną daną lekcją. Punkt ciężkości takiej korekty przenosi się na pracę nauczyciela w domu, gdyż musi on znacznie więcej czasu poświęcić na wypisanie błędów do swojego zeszytu i obmyśleć specjalny plan poprawy ćwiczeń w klasie. Korzyści z tego sposobu osiągnięte są tak

oczywiste, że nikt nie będzie żałował trudu włożonego przy wypisywaniu poszczególnych błędów. Nauczyciel zaś mając przed sobą wykaz błędów nigdy nie popadnie w „kłopotliwe położenie", co się niestety zbyt często zdarza przy zwykłym poprawianiu.

Poza tym nauczyciel zbiera sobie doskonały materiał do rozprawki względnie artykułu o najczęściej popełnianych błędach stylistycznych, gramatycznych i ortograficznych oraz zyskuje orientację, które błędy i dlaczego najczęściej i najdłużej się powtarzają. Jak już poprzednio zaznaczyłem, zadań nie należy poprawiać, lecz tylko zaznaczać błędy odpowiednimi znakami.

Sprawa poprawiania błędów została już dawno w metodyce przesądzona na korzyść „zaznaczania". Jedynie w klasach III i IV stosować można przejściowo metodę poprawiania. W starszych klasach stosowanie tej metody zniechęca ucznia do pracy i daje w rezultacie bardzo liche postępy. Zeszyty z wypracowaniami piśmiennymi nauczyciel przegląda w domu w czasie możliwie bliskim terminu wypracowania, tak aby zainteresowanie uczniów było jeszcze żywe. Czas między wypracowaniem a poprawą nie powinien być zasadniczo dłuższy niż jeden tydzień.

Do poprawy wypracowań najpraktyczniej jest używać albo kredki kolorowej albo atramentu barwnego, aby błędy łatwo wpadały w oczy. Znaki używane do poprawy powinny być jednozgodnie ustalone i podane uczniom do wiadomości w odpowiedni sposób. Znaki te mogą być pod kierunkiem nauczyciela wypisane przez uczniów w każdym zeszycie domowym i szkolnym na pierwszej stronie, tak aby w razie wątpliwości można było sprawdzić, czego dany znak od niego wymaga. Znaki te raz ustalone np. przez Radę Pedagogiczną należy konsekwentnie w całej szkole stosować. Praktyka szkolna poucza, że różnego rodzaju symbole literowe (np. *W. N. S.*) mało przemawiają do przekonania uczniów i dlatego praktyczniej jest używać prostych znaków graficznych, związanych — o ile możliwe — z charakterem danego błędu. Zdarza się niekiedy, że nauczyciel wprowadza zbyt dużą ilość znaków, tak że uczniowie nie mogą ich spamiętać i gubią się w ich chaosie i dlatego ilość znaków konwencjonalnych, używanych do poprawy powinna być możliwie mała.

Ponieważ zasób znaków konwencjonalnych, używanych może stanowić materiał do dyskusji przeto nie podaję ich tutaj. Zresztą nie uda się nam wszystkich subtelności i odcieni ująć w znaki, dlatego w tych wypadkach musimy odpowiednie uwagi wypisać na marginesie. Nie należy jednak zbyt często używać tego sposobu.

Przy poprawianiu wypracowań piśmiennych, podobnie jak w innych dziedzinach pracy szkolnej, lepiej jest nie dopuścić do błędów, niż popełnione później korygować. Dlatego odpowiednia profilaktyka ortograficzna i stylistyczna ze wszech miar zasługuje na zalecenie. W zespole przygotowań do wypracowań piśmiennych najważniejszą rolę odgrywają ćwiczenia słownikowe, które przede wszystkim mają dostarczyć uczniom odpowiedniego zasobu wyrazów i zwrotów potrzebnych dla danego zakresu treściowego. Jest to jednak temat inny, który tylko pośrednio wiąże się z naszym zagadnieniem.

Poznań *Władysław Zwornicki.*

„DZIEWCZYNKA INDYJSKA I KOLUMB“

(Uwagi dzieci VI kl. szkoły powszechnej o powyższym wierszu Stanisława Maykowskiego*)

Na lekcję, której tematem był wyżej wymieniony wiersz, dzieci miały go przepisać w domu.

Zaledwie nauczyciel wszedł do klasy, widzi kilka podniesionych palców: dzieci zaczynają spontanicznie wypowiadać swą opinię o tym wierszu — i to nie tylko te, które po wejściu nauczyciela prosiły o pozwolenie zabrania głosu, ale cała klasa, dosłownie cała klasa, mówiła kolejno, a czasem nawet słychać było po kilka głosów naraz. Rzecz zrozumiała, że dzieci wypowiadały swe myśli bardzo krótko, nieraz jednym słowem, ale rzeczą nauczyciela było zrozumieć te wiele mówiące zdania, z jednego nieraz słowa złożone. Zdania te były następujące:

„Wiersz głupi“, „Bez sensu“, „Niewiadomo, po co go autor pisał“, „Do niczego“, „Jeszcze takiego wiersza w żadnej klasie nie czytaliśmy“.

*) J. Balicki i St. Maykowski: *Okno na świat.* Str. 227.

Nieliczne tylko głosy, jakby zatrwożone, że większość klasy tak krytycznie wyraża się o tym wierszu, odzywały się nieśmiało: „Dobry wiersz“, „Ładny“, „Właśnie, że ma sens“.

To „oskarżenie“ i ta mała „obrona“ trwały może z 10 minut, w rezultacie czego klasa była zdecydowana nawet nie czytać tego wiersza w klasie i nie rozmawiać o nim. Kiedy jednak nauczyciel powiedział, że trzeba się przekonać, jaki ten wiersz jest naprawdę, dzieci w skupieniu otworzyły zeszyty i zaczęły czytać. I podczas tego czytania dały się słyszeć ciche głosy potwierdzające poprzednie powiedzenia. Po dwukrotnym przeczytaniu wiersza klasa podzieliła się na dwie prawie równe grupy: po stronie „obrońców“ stanęły prawie wszystkie dziewczynki, po stronie „oskarżycieli“ — chłopcy. Dziewczynki zaproponowały, aby wiersz czytać zwrotkami i szukać w nich „sensu“, na co nauczyciel zgodził się, choć nie było w jego intencji takie szczegółowe analizowanie wiersza.

W zwrotce pierwszej dzieci widziały myśl, lecz nie podobało się im powtórzenie *i ona*, skoro w wierszu poprzednim było już powiedziane, że *Ta dziewczynka to była czerwona*.

Zwrotkę drugą przyjęto jednogłośnie jako „z sensem“.

W trzeciej dzieci zauważyły, że zdanie *Tato strzały pierzaste w nią puszczał* jest jakieś dziwne — można było prościej powiedzieć to samo, bo tak wygląda, jakby ten tato siedział sobie gdzieś pod lasem i puszczał weń strzały bez celu.

W czwartej dzieci nie mogły początkowo zrozumieć wyrażenia *ryb prędkie połyski* i *sieć niebieskich ryb* też nie bardzo się im podobała, mimo, że uprzytomniły sobie, iż ryby mogą istotnie mieć taki kolor.

Czwarta zwrotka „przeszła“ bez dyskusji jako „dobra“; w piątej natomiast chłopcy podkreślili pewien błąd: Kolumb nie mógł być najwyższym między swymi ludźmi, bo gdyby nawet był wysoki, to i tak znalazłby wyższych i silniejszych od siebie marynarzy, słabych i małych nie brałby na wyprawę....

W zwrotce następnej dzieci nie umiały powiązać wyrazu *potem* ze zdaniem *I zaskrzeczał*, zaś zwrotka ostatnia bardzo się im podobała; nawet najwięksi malkontenci na początku lekcji obecnie przynajmniej nic nie mówili.

Teraz znowu dzieci zaczęły mówić o całym wierszu: jego treść podobała się im, narzekały jednak na niejasność i trudność w zro-

zumieniu wyliczonych przed tym zwrotów. Nie umiały jeszcze sprecyzować dokładnie, dlaczego ten wiersz nie jest „zupełnie ładny".

Wtedy nauczyciel kazał zwrócić uwagę na rodzaje rymów, przedtem przeczytawszy powoli jedną zwrotkę. Dzieci skonstatowały, że jedne wiersze trzeba jakoś urywać podczas czytania ich, a gdy przeczytały powoli cały wiersz, zrozumiały, iż raził je właśnie ten fakt, że jedne wiersze mają rymy męskie, inne żeńskie (oczywiście, ani nauczyciel, ani tym bardziej dzieci, nie używały tych nazw „żeński" i „męski").

Na polecenie nauczyciela dzieci przypomniały sobie znane im wiersze i przejrzały te, które są na końcu podręcznika („Wiersze wybrane"). Okazało się, że większość wierszy ma rymy żeńskie, a wyrazy tak rymowane czyta się jakoś przeciągle.

Wniosek ostateczny: wiersz jest „ładny", „dobry", ale ma rymy jakieś „dziwne" i „dziwne" wyrażenia.

Gdy nauczyciel zapytał, czy chciałyby, aby tego wiersza raczej nie było w ich książce, dzieci odpowiedziały:

„Niech będzie, niech się i inne dzieci też trochę pomartwią".

W domu kazał nauczyciel napisać sprawozdanie z omówienia wiersza, co dzieci przyjęły bardzo chętnie. Rzecz zrozumiała, że opinie o nim złagodziły się nieco w zadaniach, na lekcji bowiem były bardziej bezpośrednie. Oto jedno ze sprawozdań:

„Na lekcji przed rozpatrzeniem wiersza wszyscy wypowiadali swoje uwagi o tym wierszu. Jedni mówili, że wiersz jest bez sensu lub że jest źle ułożony. Inni zaś twierdzili, że wiersz jest z sensem, lecz czegoś w nim brak. Po rozpatrzeniu tego wiersza przekonaliśmy się wszyscy, że wiersz jest z sensem, lecz w rymowaniu tego wiersza jest coś rażącego. Po dokładniejszym rozpatrzeniu wiersza zauważyliśmy, że ostatnie wyrazy pierwszych dwóch wierszy kończą się samogłoskami, a ostatnie wyrazy w dwóch następnych wierszach kończą się spółgłoskami, To właśnie nadawało wierszowi charakter rażący".

Inne dzieci pisały:

„Jeszcze jedno rzuciło się nam w oczy, że końcówki nie są samogłoskowe, ale spółgłoskowe, których przeważna część klasy nie może się nauczyć, więc nie znosi ich". „Jest w nim jakiś trudny rym, zupełnie inny niż w zwykłych wierszach".

„Po szczegółowym rozpatrzeniu zwrotek okazało się, że wiersz ma sens, tylko niektóre zwroty są brzydkie. Wiersz ten raził nas dlatego, że wiersze rymowały się spółgłoską. Większość wierszy rymuje się samogłoską".

W celu „zrehabilitowania" autora wiersza dzieci przypomniały sobie jego wiersz *Wesoła geografia*, w którym porównania bardzo się dzieciom podobały; w kilka zaś dni potem dzieci omawiały

wiersz *List z Parany* i uczyły się na pamięć wiersza *Pastuszki i Matka Boska*. Szczególnie ten ostatni wiersz zaważył na „rehabilitacji" Stanisława Maykowskiego.

Jakiż należało by wysnuć wniosek z tych uwag dzieci?

Było by nim stwierdzenie faktu, że dzieciom na tym poziomie nie podoba się zbyt dużo porównań w jednym małym utworze, a więc ten wiersz byłby za trudny na poziom VI klasy szkoły powszechnej, i niemiłe jest dla ich ucha mieszanie rymów męskich i żeńskich, tak samo jak używanie asonansów. Z faktu zaś, że wiersz ten nastręcza nauczycielowi tyle okazyj do różnych ćwiczeń i że przede wszystkim jego treść krótko, ale w istotnych cechach, odtwarza życie Indian (korelacja z geografią) wynika, że jest on na właściwym miejscu w czytankach dla VI klasy szkół powszechnych.

Może, zresztą, w nielicznych tylko szkołach dzieci przyjęły go tak krytycznie?

Słonim (woj. nowogrodzkie) *Józef Sykulski.*

INSCENIZACJA WIERSZA „ITALIA" *)

Urządzenie sceny. Scena przedstawia wolną przestrzeń lub ruiny Rzymu. Ruiny można zrobić z kartonu białego lub szarego, kolumny w kształcie walców lub graniastosłupów tworzą tło, a gdzie niegdzie leżą rozrzucone. Pomiędzy kolumnami można ustawić fikusy, mirt, kwitnące oleandry. Dekoracja łatwa i bardzo efektowna.

Poetka. W szacie greckiej, na głowie wieniec z kwiatów lub złota przepaska; nogi bose lub w sandałach, które bardzo łatwo zrobić. Podeszwy z kartonu, przywiązane do nóg złotymi lub purpurowymi wstążkami. Szata grecka z białego prześcieradła, przerzucona przez ramię i udrapowana. Można brzegi obszyć złotą lub purpurową wstążką lub okleić kolorowym papierem.

Chór. Dziewczynki w czarnych, szkolnych fartuszkach, zapiętych pod szyję. Spódniczki czarne lub granatowe. Na głowach berety lub faszystowskie czapeczki z czarnego papieru. Powinny być

---

*) J. Balicki i St. Maykowski: *Okno na świat.* Str. 91. Ewa Szelburg Zarembina: *Italia.*

wszystkie jednakowo ubrane. W lewej ręce trzymają kielnie, młoty lub łopaty oparte na ramieniu. Stoją rzędem w głębi sceny na tle kolumn. Lewa noga wysunięta, jakby maszerowały. Powinny być jednego wzrostu.

Poetka siedzi z boku sceny, lecz na widocznym miejscu wśród ruin i kwiatów.

I.	
1. Jak białe kości na pobojowisku Sterczą ruiny wśród akantu liści.	1. Mówi wolno, w zadumie.
2. — To był Rzym niegdyś — pod łukiem [zwycięstwa Mówią w zadumie ci obcy, turyści.	2. Wstaje i wskazuje wolno ręką ruiny, ruchy opanowane.
II.	
3. A z drzew laurowych cień pada na ziemię I pachnie w słońcu kwiat pomarańczowy.	3. Wolno i z uczuciem. Dłuższa pauza.
4. Z licznych bazylik biją srebrne dzwony.	4. Dzieli głoski, naśladując dźwięk dzwonów. Pauza.
5. Parada wojska....	5. Głośno i silnie. Pauza.
6. Czy to jest Rzym nowy?	6. Wyraźne zapytanie z akcentem „Rzym nowy?"
III.	
7. Pontyjskie błota:	7. Wskazuje ręką dal.
8. Tysiąc rąk roboczych Pręży się w trudzie.	8. C h ó r. Silnie akcentuje słowa. Podnoszą lewe ręce, w których trzymają kielnie, młoty. Pauza.
9. Aż wreszcie —	9. P o e t k a. Z dumą.
10. Victoria.	10. C h ó r. Okrzyk.
11. Z upartej pracy, z wielkiego wysiłku Powstaje miasto.	11. P o e t k a mówi z mocą i dumą. Pauza.
12. Eviva Littoria!	12. C h ó r. Okrzyk. Podnoszą prawice w powitaniu faszystowskim. Ruch musi być rytmiczny i równocześnie wykonany. Po słowach „Eviva Littoria" ręce opadają.
IV.	
13. Dymią fabryki, huczą, dźwięczą młoty, A pługi orzą szmat ziemi jałowy.	13. Mówi c h ó r silnie akcentując wyrazy, jakby w nich było słychać huk młotów. Pauza.
14. Wśród dawnych ruin nowy świat wyrasta,	14. Mówi p o e t k a wolno, jakby zdumiona.
15. Świat wielkiej pracy —	15. Z dumą.
16. To jest Rzym, ten nowy!	16. C h ó r głośno, wyraźnie, z dumą.

Lublin *Józef Czarnecki.*

NAUKA O ZDANIU A WIERSZE

Nauka o zdaniu, która na poziomie kl. II występuje w formie praktycznej, napotyka na niemałe trudności. Dzieci, pomimo że już mówią pełnymi, ładnie zbudowanymi zdaniami, mają wielką trudność we wzrokowym ujmowaniu zdania, szczególnie gdy chodzi o pisanie dużych liter na początku zdania i kropki na końcu. Tu dzieci robią dużo błędów, chociaż ogólnie zdają sobie sprawę z tego, że zdanie rozpoczynamy pisać dużą literą, a kończymy kropką. Często się zdarza, że dziecko, pisząc w zeszycie, każdą linię rozpoczyna dużą literą, a kończy kropką, albo jeżeli przepisuje z tablicy, to też każdą linię (z tablicy) rozpoczyna dużą literą i kończy kropką, pomimo że na tablicy nie ma ani dużej litery ani kropki. Inni znów w ogóle nie piszą dużych liter ani kropek. Jak z tego widzimy, dzieci, chociaż treściowo orientują się dość dobrze w budowie zdań, jednak optycznie zdania nie ujmują.

Skąd te trudności pochodzą?

Dziecko spotyka się z dużą literą w wielu wypadkach w kl. I w imionach i nazwiskach, na początku zdania i na początku każdej linii w czytanych wierszach z podręcznika. Potem w klasie II dowiaduje się, że dużą literą rozpoczynamy pisać imiona i zdania, które kończymy kropką. Jednocześnie dziecko widzi, że w książce każda linia rozpoczyna się dużą literą (wiersze), a chociaż nie widzi na końcu kropki, uważa, że to jest zdanie. Kropka to może i nie być, bo czemu to w książce nie napisali? To też nic dziwnego, gdy dziecko napisze kilka zdań, a nie napisze żadnej dużej litery i kropki, gdy inne znów pisząc jedno zdanie napisze tyle dużych liter i kropek, ile zapisało linii. Uważam, że cały zamęt wprowadzają właśnie te wiersze pisane na początku każdej linii dużą literą. Dziecko nie może zorientować się w tym chaosie. Pozbędziemy się tej przeszkody, gdy w podręcznikach klasy I, II, III a nawet i IV będą wiersze pisane zdaniami. (Duża litera tylko na początku zdania i w imionach i nazwiskach, a nie na początku każdej linii). Dziecko mając taki podręcznik będzie miało wyraźnie sprawę postawioną, będzie wiedziało, czego się trzymać i nie będzie robiło błędów.

Budki Wojtkiewickie (woj. poleskie) *Antoni Sokólski.*

Bez nauk, acz mogą być niektórzy cnotliwi i świątli, gdy lud w ciemnocie, walą się królestwa, upadają mocarstwa, same dostojeństwa ciężarem się stają.
Jan Zamoyski

SZKOŁA I DOM O LEKARZU SZKOLNYM

Będąc od 20 lat lekarzem szkolnym, zrobiłem spostrzeżenie, jak różne są zapatrywania w szkole na funkcje lekarza szkolnego. Spełniam bowiem swoje obowiązki wszędzie jednakowo, a jednak skutki i owoce mojej pracy są bardzo różne, a to w zależności od reagowania kierownika i nauczycieli na moją pracę.

Tak np. zrobiłem spostrzeżenie, że panów kierowników szkół w stosunku do higieny, a więc i do funkcji lekarza szkolnego, podzielić można na dwie grupy: Jedni zajmują się bardzo higieną, współpracują z lekarzem, nieraz są stale obecni przy wizycie lekarskiej, spełniając skrupulatnie życzenia i polecenia lekarza tak, że przez to praca lekarska w takiej szkole jest nie tylko pożyteczna i skuteczna, ale wprost miła. Drudzy znów, niejako tolerują lekarza szkolnego, bojąc się, żeby ten nie robił jakichś nowych „wymysłów" względnie np. nie zamykał klas z powodu chorób zakaźnych lub robił urzędowe doniesienia. Niechętnie też spełniają życzenia lekarza, prawie zupełnie z nim nie współpracując, a gdy lekarz prosi, by coś zakupić lub też sprawić dla dobra higieny, wykręcają się od tego tłumacząc się brakiem funduszów.

Jeszcze jaskrawiej przedstawia się ta sprawa u panów nauczycieli. Jedni z nich interesują się bardzo higieną i zdrowiem dzieci, sami przedstawiają lekarzowi podejrzane wypadki, pragną być obecni przy badaniu, względnie notują sobie potem wyniki badań z kart zdrowia, znają dokładnie powody absencji dzieci, sprawdzają często ich czystość itp. Drudzy znów są niechętni, uważają przeważnie dzieci skarżące się na jakieś cierpienia za symulantów, i jeżeli posyłają je lekarzowi, to właśnie w tym celu, by rozstrzygnął, czy są one rzeczywiście chore. Naturalnie w takiej klasie praca lekarza szkolnego jest bardzo trudna i skazany on jest jedynie na własną obserwację, względnie pomaga mu w tym higienistka szkolna, która w takich wypadkach jest wprost niezbędna.

Także i dzieci i rodzice rozmaicie reagują na funkcje lekarza. Starsze dzieci albo lekceważą sobie zdrowie i polecenia lekarza, gubią np. kartki dane im do poradni lub do rodziców, zapominają względnie rozmyślnie nie zawiadamiają rodziców, że lekarz ich wzywa, pragną udając chorych wykręcić się od ćwiczeń cielesnych, robót ręcznych lub śpiewu, albo też przychodzą do lekarza z proś-

bą o zwolnienie ich od nauki udając jakieś przypadłości. Nic też dziwnego, że potem niektórzy nauczyciele, jak wspomnieliśmy wyżej, odnoszą się w ogóle nieufnie do cierpień dzieci. Druga grupa dzieci znowu, zwłaszcza pieszczonych w domu, to kandydaci na neurasteników. Z byle głupstwem udają się zaraz do lekarza, bojąc się, czy nie mają jakiegoś poważnego cierpienia.

Co do rodziców, to ci również rozmaicie reagują na funkcje lekarza. Jedni chętnie przychodzą na każde wezwanie, są obecni przy badaniu i spełniają potem skrupulatnie polecenia lekarza, względnie udają się tam, gdzie on ich skieruje. Drudzy są niezadowoleni, że lekarz ich dziecka w szkole nie leczy i wobec tego twierdzą, że lekarz w szkole właściwie jest niepotrzebny. Do trzeciej wreszcie grupy zaliczyć należy rodziców z wyższych sfer względnie dobrze uposażonych, którzy twierdzą, że nie potrzebują zupełnie żadnych badań, albowiem mają swego lekarza domowego, który dzieckiem się zajmuje. Gdy lekarz u takiego dziecka znajdzie jakieś cierpienie, np. skrzywienie lub wadę wzroku, to nawet są z tego niezadowoleni, względnie nie wierzą, że tak jest istotnie!

Widzimy więc z tego wszystkiego, że ludzie różnie zapatrują się na funkcje lekarza szkolnego; nic też dziwnego, że owoce pracy lekarzy szkolnych mimo ich starań nie są zawsze takie, jakimi być powinny!

Kraków *† Dr Adolf Klęsk*

MYŚLI O OCHRONIE ZWIERZĄT

Mówią, że kot jest fałszywy — nie wiem, czy koty nie mają powodu myśleć tak o ludziach.

Często ludzie w ludziach nie mają przyjaciół, więc mieć przyjaciół w zwierzętach — to być nadczłowiekiem.

Gdyby zwierzęta miały duszę, to napewno w niebie zabrakło by miejsca dla ludzkich cieniów.

Jeśli ktoś nie umie Ojczyzny swej kochać, niech się tej cnoty od wróbli uczy. *Antoni Bojanowski*

Człowiek jest w naturze tworem najszlachetniejszym, tenże twór bywa i najpodlejszym. Zły człowiek przewyższa wyrafinowanym okrucieństwem zwierzęta. Przywiązany, wierny pies góruje niekiedy w swej szlachetności nad wielu, bardzo wielu ludźmi. *Antoni Mackiewicz.*

Zwierzęta, które nas kochają, rozumieją nas — z ócz nam czytają, a to siłą ich rozumu i tajemnej jakiejś wrażliwości. *Albert Bataille*

Srogość wobec zwierząt jest najlepszą oznaką niskiej kultury narodu. *Aleksander Humboldt.*

Nie wybrałbym nigdy za przyjaciela człowieka choć bogatego w wiedzę i rozum, który bez potrzeby i celu rozgniata bezlitośnie robaka. *Lamarinée.*

NOWE KSIĄŻKI

Wiącek Stanisław: *Czytanki i ćwiczenia.* Podręcznik do nauki języka polskiego dla kl. III szkół powszechnych I-go stopnia. Kurs A. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1936, str. 208. Cena zł 1,10.

Omawiany podręcznik obejmuje następujące cykle czytanek: 1. Powitanie, 2. Droga przez wieś, 3. Ze wsi do gminy, 4. We wsi i w mieście, 5. Dziś i dawniej, 6. Uśmiechnij się, 7. Pod koniec roku. Większość z tych cyklów zawiera dobór kilku lub kilkunastu czytanek pod kątem opracowania danej pory roku i zachodzących wówczas zjawisk w przyrodzie. Całość napisana jest stylem obrazowym, żywym, prostym, uwzględniającym psychikę dziecięcą w ogóle, a psychikę dziecka wiejskiego w szczególności. Czytanki są stosunkowo krótkie, treść zwięzła, pełna akcji, życia i realizmu z otoczenia dziecka wiejskiego. Wiele z czytanek zaopatrzonych jest w ilustracje i szkice. Wspólną cechą tych ilustracyj to akcja i przejrzystość.

Odsyłacze i objaśnienia rozwijają słownictwo dzieci i zaprawiają do samokształcenia w późniejszym życiu. Celom samokształceniowym służą również ćwiczenia stylistyczne, gramatyczne i ortograficzne (według nowej pisowni) umieszczone pod każdą prawie czytanką. Ćwiczenia te są wzorem naturalnej korelacji w zakresie różnych działów języka polskiego. We właściwszy sposób spełniają one również rolę osobnych podręczników do nauki ortografii i gramatyki. Ma to znaczenie dodatnie na wsi i ze względów oszczędnościowych, a także nie obciąża ucznia dodatkowymi książkami podczas odbywania dalekich marszów z domu do szkoły.

Skoro mówi się o praktyczności, to należało by postawić ogólne żądanie wszystkim wydawnictwom podręczników, by zwróciły uwagę na ich oprawę, która niszczy się i kartki wypadają już po kilku tygodniach, nawet przy zastosowaniu wszelkich środków ostrożności. Sam tego doświadczyłem niejednokrotnie. — W końcu nadmieniam, że podręcznik jest także dyskretnym przewodnikiem dla nauczyciela. *W. Osuch* (Cięcina)

Tync Stanisław, Gołąbek Józef i Duszyńska Julia: *Czytanki polskie dla III kl. szkół powszechnych I stopnia.* Kurs A. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1936. Str. 159. Cena zł 1,10.

W *Programie szkół I stopnia* czytanki polskie dla kursu A obejmują 10 cykli. Tak też ułożono podręcznik. Czytanki są ugrupowane bardzo naturalnie i dostępnie dla psychiki dzieci w tym wieku: widzimy więc dziecko w zagrodzie i chacie rodzinnej (I, II), ucznia w szkole, dom i szkołę (III), cykl IV poświęcono świętom, domowi i szkole, V — Wieś, VI — Miasto, VII — Okolica. W cyklu VIII i IX — Polska, cykl X ujmuje syntezę. Całość ułożona ściśle według programu. Tu i ówdzie ilustracje niezbyt dobrze wykonane. *K. M.* (K.)

Tync Stanisław, Gołąbek Józef i Duszyńska Julia: *Przewodnik metodyczny do „Czytanek polskich dla III kl. szkół powszechnych I stopnia".* Kurs A. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa, 1936. Str. 31. Cena zł 0,60.

Przewodnik nie informuje szczegółowo o traktowaniu i ujmowaniu poszczególnych czytanek ale omawia całe cykle. Czyni tak dlatego, by nie krępować swobody nauczyciela, tak pożądanej w szkole tego stopnia organizacyjnego. Niemniej znajdzie nauczyciel nawet „za dużo", jak się na wstępie wyraża *Przewodnik* — informacyj dotyczących kwestii: jakie momenty wychowawcze są w cyklu, gdzie uczniowie winni wyodrębnić postacie i zdarzenia, które czytanki nadają się do inscenizacji, jakie są możliwości ćwiczeń słownikowych, gramatycznych i ortograficznych itp. Tego materiału jest istotnie wiele, ale to umożliwia tylko lepsze dokonanie wyboru. Dla przykładu podany jest projekt zajęć w ciągu jednego tygodnia. *K. Moroz* (Kopyczyńce)

Wiącek Stanisław: *Czytanki i ćwiczenia.* Podręcznik do nauki języka polskiego dla kl. IV szkół powszechnych I stopnia. Kurs A. Ćwiczenia opracowali: Stanisław Szober i Teofil Szczerba. Wyd. „Nasza Księgarnia", Warszawa 1936. Str. 238. Cena zł 1,40.

Podręcznik podzielony jest na trzy zasadnicze części· I. Materiał czytanek (w 5-ciu dobrze obmyślanych cyklach), II. Lektura oraz III. Ćwiczenia gramatyczne i ortograficzne. Części te nawzajem przenikają się i harmonijnie uzupełniają. Znać w całej organizacji podręcznika wytrawną praktykę i znawstwo młodzieży wiejskiej autora. Toteż od wyglądu zewnętrznego począwszy, który z pięknymi ilustracjami stanowi doskonały środek naukowy dla nauczyciela, przez staranny dobór (a równocześnie i wszechstronny) czytanek i wierszy oraz pomocnych pracy objaśnień trudniejszych wyrazów podręcznik rokuje najlepsze nadzieje, że codziennej praktyce w pracy szkolnej odda duże usługi. Tyczy się to również i ćwiczeń starannie dobranych i opartych na materiale tekstowym podręcznika. *Kazimierz Moroz* (Kopyczyńce).

Tync Stanisław i Gołąbek Józef: *Czytanki polskie dla IV klasy szkół powszechnych I stopnia.* Kurs A. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1936. Str. 192. Cena zł 1,40.

Dziesięć cykli mających stanowić materiał dla prac nauczyciela w ciągu całego roku kuszą, by każdy z nich przeznaczyć na jeden miesiąc. Rozłożenie materiału byłoby pozornie rozwiązane. Takie jednak postawienie zagadnienia wymaga głębokiego zastanowienia. Należy przecież dobrać materiał czytanek bardzo starannie.

Dużą wartość ma umieszczenie nie tylko wyjaśnień niektórych wyrazów pod poszczególnymi czytankami, ale także wysuwanie zręcznie obmyślanych pytań i zagadnień do przemyślenia przez ucznia. Można by mieć zastrzeżenia co do niektórych ilustracyj. Podręcznik dla dziecka wsi szczególnie winien na nie zwrócić baczną uwagę; myślę tu o wyrazistości niektórych obrazków. *Kazimierz Moroz* (Kopyczyńce)

Tync Stanisław i Gołąbek Józef: *Przewodnik metodyczny do „Czytanek polskich dla IV kl. szkół powszechnych I stopnia".* Kurs A. Książnica-Atlas, 1936, Lwów—Warszawa, 1936. Str. 40. Cena zł 0,70.

Przewodnik powołując się na uwagi dołączone do programu poszczególnych klas, zawarte tak w uwagach „sygnałowych" jako też w „Uwagach do całości programu", pragnie pomóc nauczycielstwu przez wskazanie, jak się do tych uwag zastosować i wymagania spełnić, pracując z *Czytankami* autorów. Na wstępie każdego cyklu (omawianego szczegółowo w *Przewodniku*), „znajdzie nauczyciel ogólne uwagi o jego zawartości, o celu, który czytanki jego mają spełnić" oraz wiele uwag na temat ujęcia pracy, a także wiele rad, w jaki sposób ujmować cykl w całość, w syntezę. Przewodnik swoimi informacjami w niczym nie ogranicza toku dydaktycznego nauczyciela, liczy natomiast na ciągle żywą inwencję wychowawcy. *Kazimierz Moroz* (Kopyczyńce).

Jodłowski Stanisław: *Gramatyka polska dla VI klasy szkół powszechnych II stopnia.* Kurs A. Książnica-Atlas. Lwów—Warszawa, 1936. Str. 56. Cena zł 0,40.

Podręcznik obejmuje: Naukę o zdaniu i Naukę o wyrazie. I w jednym i w drugim wypadku spotykamy się z powtórzeniem najważniejszych wiadomości z lat poprzednich. Materiał, przepisany *Programem*, podano bardzo przejrzyście i umiejętnie. Pomocą w pracy staną się niewątpliwie systematycznie ułożone ćwiczenia: powtórkowe, przygotowawcze i utrwalające. Pewne partie opracowań przeznaczone są na zajęcia ciche. Materiał tekstowy złożony

z Lenartowicza, Or-Ota, Tetmajera, Morcinka i innych zapewnia uzyskanie oprócz wiadomości o języku także wartości estetycznych i wzbudzenie zamiłowania do arcydzieł naszej literatury. *Kazimierz Moroz* (Kopyczyńce).

Klemensiewicz Zenon: *Język polski.* Ćwiczenia i pogadanki gramatyczne dla VI klasy szkoły powszechnej drugiego stopnia, Kurs A. Książnica-Atlas, Lwów—Warszawa, 1936, str. 38. Cena zł 0,40.

Układ podręczników Z. Klemensiewicza do nauki gramatyki w szkole powszechnej jest nam znany: Ćwiczenia, Wiadomości gramatyczne, Wiadomości gramatyczne z lat poprzednich. Taki również układ omawianego „Języka polskiego“ sugeruje nauczycielowi swoistą metodę uczenia gramatyki, a szkołom stopnia II, gdzie klasa VI ma zwykle naukę cichą, ułatwia w znacznym stopniu uczniowi samodzielne zdobywanie przepisanej wiedzy gramatycznej, a także przyzwyczaja go do umiejętności korzystania z książki, co w dziedzinie samokształcenia ma doniosłe znaczenie.

Taki układ podręcznika zatraca jednak jego przejrzystość i nasuwa nam wątpliwości, czy w należytym stopniu uwzględnił autor wszystkie działy wiedzy gramatycznej. Wątpliwości owe zjawiają się szczególnie przy rozpatrywaniu fleksji oraz składni zdania złożonego podrzędnie. W kursie B da nam, prawdopodobnie, autor wystarczającą całość przeznaczonej wiedzy z dziedziny gramatyki dla VI klasy szkoły powszechnej stopnia II. *W. Osuch* (Cięcina)

Żegilewicz Zygmunt: Projekt reformy alfabetu polskiego. Skład główny: „Nasza Księgarnia“. Warszawa, 1936. Str. 22. Cena zł 1,—.

Proponowane uproszczenia ograniczają się do zmiany graficznej znaków: *cz, sz, szcz, rz, ch* i *w*. Autor projektuje nowe zastępcze litery *). Można by lansować reformę; nasz alfabet bowiem ugina się pod balastem zbitek literowych. Jednakże kropkowanie i kreskowanie wprowadzają nowe kłopoty do czynności pisania, uproszczenia winny dać czyste, p o j e d y ń c z e obrazy graficzne. Nieznośne są przecież te kropki czy kreski nad *i, ó, ż* itd. Powinniśmy się zdobyć na całkowite usunięcie z pisma dwuznaków. Moim zdaniem — nie ma innego wyjścia, tylko wymyślenie nowych, estetycznych liter prostych.

„Projekt“ inż. Z. Żegilewicza narzucił mi ten pomysł. Jest to ciekawa publikacja, daje dużo inicjatywy. Zarówno autor jak i jego zwolennicy winni pójść w kierunku radykalnych uproszczeń. Alfabet jest narzędziem codziennego użytku; w zespole obecnych znaków funkcjonuje zbyt wolno, sprawia za wiele trudu. A męka dzieci i nauczyciela w zdobywaniu przez nie czytania i pisania też chyba coś znaczy! *Józef Czarnecki* (Lublin)

Zygmunt Gryń: *Jak przygotować się do egzaminu praktycznego na nauczyciela publicznych szkół powszechnych.* (Przewodnik metodyczno-bibliograficzny). Nakładem miesięcznika „Nauczycielski Poradnik“, Katowice, 1936 r. Str. 32. Do nabycia u autora: Katowice, ul. Krakowska 68, m. 9.

Na wstępie przytacza autor zarządzenie Min. W. R. i O. P. z dnia 14 grudnia 1928 roku zawierające przepisy (regulamin) o praktycznym egzaminie na nauczyciela publicznych szkół powszechnych. Z przytoczonego zarządzenia dowiadujemy się o charakterze egzaminu praktycznego, o komisjach i rejonach egzaminacyjnych, o terminach składania podań i potrzebnych załącznikach, o rodzajach egzaminów itd. Następnie omawia autor, co i jak przerobić do egzaminu praktycznego. W wywodach swych zdąża on do podkreślenia praktyczności egzaminu, którego wynik zależy od umiejętnego stosowania przez kandydata

---

*) Z powodu braku odpowiednich czcionek nie możemy tu reprodukować: proponowanych *s* i *c* z kreską u dołu, *c*, *s* i *r* z kropką (jak *ż*), prócz tego proponuje autor *v* zamiast *w*. Redakcja

wiedzy teoretycznej w praktyce szkolnej, od znajomości programów i przepisów prawnych oraz życia szkoły i jej środowiska, a wreszcie, czy zdający posiada pęd w kierunku dalszego kształcenia się.

Sporo uwagi poświęca również autor przygotowaniu się do teoretycznej części egzaminu, czyli jakie dzieła pedagogiczne należy przerobić do kolokwium ustnego i w jaki sposób. Na tym miejscu przytacza Gryń zagadnienia nadające się do przemyślenia oraz znanych w dziedzinie pedagogicznej autorów i wydawnictwa. Drugą część broszurki poświęca autor obszernej bibliografii (dzieła i czasopisma), którą wylicza na 16 stronach. Tak obszernego materiału, oczywiście, nikt nie przerobi w ciągu okresu przygotowawczego (2—3 lat). Dlatego też broszurka ma doniosłe znaczenie nie tylko dla kandydatów do egzaminu praktycznego, ale i w dziedzinie samokształcenia się nauczycielstwa w ogóle. *W. Osuch* (Cięcina).

Annuaire International de l'Education et de l'Enseignement. 1936. Génève. Bureau International d'Education. Publication, no 50. 1936. 470 str. Cena fr. szw. 12,—.

Po raz czwarty wydaje Międzynarodowe Biuro Wychowania *Rocznik Pedagogiczny*, którego celem jest zobrazowanie rocznych wyników prac w dziedzinie pedagogicznej. Ponieważ są to wyniki prac 52 państw, układ rocznika jest inny aniżeli podobnych roczników krajowych, np. wydawanego w Polsce *Rocznika Pedagogicznego*. Rocznik Międzynarodowego Biura Wychowania daje przegląd najważniejszych nowości pedagogicznych, zmian administracyjnych i ustrojowych, budżetów oświaty, podaje tablice statystyczne. W porządku alfabetycznym podaje rocznik bilans oświatowy poszczególnych państw. Na wstępie daje Rossello syntetyczny szkic spraw pedagogicznych z ostatniego roku.

Po raz pierwszy zauważyć się dało w ostatnim roku tendencję podwyższania budżetów oświaty, które w latach kryzysowych systematycznie malały. Mnożą się reformy szkolne. Zauważyć daje się również dążność do powiększania ilości klas i etatów nauczycielskich. Coraz więcej zainteresowania poświęca się szkolnictwu zawodowemu i wychowaniu fizycznemu.

Restrykcje budżetowe są co prawda w wielu państwach jeszcze bardzo silne, ale powiększanie budżetów spotyka się coraz częściej. Państwa można by podzielić na dwie grupy: te, które osiągnęły poziom normalny (około 15% wydatków państwowych idzie na oświatę) i te, które tego poziomu nie osiągnęły. Do pierwszej grupy państw należą Anglia, Stany Zjednoczone Ameryki Północnej, Australia, Finlandia, Szwecja, Ekwator, Kolumbia, Meksyk, Brazylia (20% wszystkich wydatków państwowych na oświatę konstytucyjnie zastrzeżone), Iran. — Przeobrażenia polityczne w świecie wywołują reformy szkolne dostosowując ustrój szkolny do ustroju państwa. Takie reformy dokonały się w ostatnim roku w Bułgarii, Łotwie, Niemczech (zapoczątkowana), Meksyku, Węgrzech.

W wielu krajach powiększono w szkolnictwie powszechnym ilość klas; w Chile zbudowano 200 nowych szkół, w Hiszpanii liczbę etatów nauczycielskich powiększono o 1 333, w Finlandii powstało około 200 nowych szkół. To samo zjawisko zauważyć się daje we Włoszech, w Polsce, w Irlandii. Obowiązek szkolny przedłużono we Francji do 14 roku życia, na Węgrzech wprowadzono 8-letnie nauczanie, w Estonii przedłużono obowiązek szkolny do 14 roku życia, w Anglii do 15 roku życia. W Bułgarii wszystkie miasta, które mają ponad 5000 mieszkańców, mają obowiązek zakładania przedszkoli.

Reformy programowe idą w tym kierunku, by szkoła powszechna stała się bardziej zbliżona do życia i wychowywała do potrzeb nowej społeczności. W szerszej mierze zostaje w nauczaniu uwzględnione środowisko.

W Niemczech przy selekcji do szkół średnich zwraca się uwagę nie tylko na umysłowość młodzieży, ale również na jej rozwój fizyczny i moralny, głównie na dyscyplinę. Zmiany w ustrojach szkolnictwa średniego przeprowadzono

w Hiszpanii, Niemczech, Łotwie, Estonii, Węgrzech, Belgii, Szwajcarii, Szwecji, Egipcie, Danii. Wielką wagę do rozwoju szkolnictwa zawodowego przywiązuje się w Polsce, Irlandii, Anglii, Hiszpanii. W związku z tymi zmianami dużo uwagi poświęca się w tych krajach kwestii dokształcania nauczycieli. Polska wprowadziła w tym celu tzw. instruktorów. — W Niemczech zapoczątkowano ciekawą próbę „rocznego pobytu na wsi" dla absolwentów szkół powszechnych. *L. Bd.* (B.)

Les périodiques pour la jeunesse. Génève. Bureau International d'Education. Publication no 46. 1936. 106 str. Cena fr. szw. 3,—.

Sprawie literatury dziecięcej poświęciło Międzynarodowe Biuro Wychowania już dawniejszą publikację *(Littérature enfantine et collaboration internationale)*. Obecna monografia poświęcona jest czasopismom dla dzieci i młodzieży i jest wynikiem ankiety, w której wypowiedzieli się specjaliści z 23 państw. Dla opracowania zagadnienia, którym zajęła się Blanche Weber, zebrano ponadto 400 różnych czasopism.

Ilość czasopism dla dzieci idzie w poszczególnych państwach w setki. W Polsce jest ich około 300, włączając te, które są wydawane przez poszczególne szkoły. Spotyka się pisma obrazkowe, które mają mało tekstu, literackie, naukowe, zawodowe (np. radiotechniczne), polityczne, religijne, przeważnie jednak o treści mieszanej. Nakłady idą w Stanach Zjednoczonych, Francji i Włoszech w setki tysięcy, w Polsce najwyższy nakład osiągnął *Płomyczek* (50 000).

Z ankiety wynika, że czasopismo dla dzieci winno być bogato ilustrowane. Ilustracje winny uwydatnić charakter sztuki ludowej i narodowej, co szczególnie korzystnie zaznacza się w pismach czeskich i polskich. Pisma winny wychodzić na dobrym papierze, a druk powinien być higieniczny (wielkość liter i odstępy między wierszami dostosowane do wieku dzieci). W wielu odpowiedziach wysunięto żądanie aktualności. Dobrze jest zwrócić się do dzieci i zasięgać ich opinii. Artykuły muszą być pisane przez ludzi kompetentnych; styl ich winien być prosty, naturalny i rozwijać smak literacki.

Czasopisma redagowane przez same dzieci są dla nich szkołą stylu. Tego rodzaju czasopisma wykazują szczególnie w Hiszpanii i Polsce bogactwo w ujęciu. We Francji Freinet oparł nauczanie na drukarence i dzieci poszczególnych klas i szkół wymieniają drukowane przez siebie prace. Pismo redagowane przez samą młodzież uczy ją formułować własne myśli i przygotowuje do życia społeczno-obywatelskiego. Artykuły muszą posiadać poprawną formę, dlatego należy prace dzieci poprawiać respektując jednak styl młodocianych autorów. W czasopismach młodzieży w Polsce przeważają tematy zaczerpnięte z środowiska.

Jeśli czasopismo dla dzieci nie może się utrzymać, to składają się na to, pominąwszy względy finansowe, artykuły nudne, brak aktualności, zbytnie pouczanie, brak intuicji pedagogicznej i psychologicznej. Błędem wielu czasopism jest to, że nie dają dzieciom tego, co je interesuje, ale narzucają im pewną tendencję.

Dla zbliżenia międzynarodowego ważną rzeczą byłaby wymiana czasopism dziecięcych i możliwość przedrukowania niektórych artykułów. Suk z Czechosłowacji proponuje nawet założenie międzynarodowego czasopisma dla dzieci *A—Z*. — Zdaniem pedagogów książka ma dla dzieci wartość stałą; uzupełnieniem jej winno być pismo, które zawiera — prócz innych materiałów — sporo aktualności. Czasopismo odpowiada potrzebom dzieci i staje się ich przyjacielem. Niektóre czasopisma dały początek organizacjom dziecięcym, które pobudzały do czynów filantropijnych.

W drugiej części książki znajdujemy bogatą bibliografię czasopism dziecięcych 23 krajów oraz prac, które traktują o czasopiśmiennictwie dla młodzieży. Bibliografia polska nie jest zupełna i jest podana z błędami graficznymi. *L. Bd.* (B.)

La législation régissant les constructions scolaires. Génève. Bureau International d'Education Publication no 47. 1936. 200 str. Cena fr. szw. 4,—.

Monografia omawia ustawodawstwo w dziedzinie budownictwa szkolnego i jest wynikiem ankiety, w której wypowiedziały się ministerstwa oświaty 37 państw. Pracę zaopatrzył wstępem i przygotował do druku Victor Franke.

Z pracy tej wynika, że koszty budowy szkół i ich utrzymania ponoszą po większej części samorządy. Ustawodawstwo w tej dziedzinie jest w większości państw przestarzałe, toteż wnosi się w ostatnich latach poprawki, które uwzględniają nowe zdobycze higieny, architektury i pedagogiki. Ustawodawstwo uwzględnia warunki geograficzne i klimatyczne. Budynek szkolny musi stanąć w okolicy suchej, w miejscu centralnym, ale zacisznym. Szkoła nie może bezpośrednio stykać się z innymi domami. W większości krajów parter jest wzniesiony 50 cm ponad poziom terenu. Powierzchnia podłogi na jednego ucznia wynosi przeciętnie 1,20 m^2, przestrzeń kubiczna waha się od 3 do 5 m^3. W klasach używa się przeważnie ław dwuosobowych. Szerokość klas waha się od 5,60 do 7 m, długość ich wynosi przeważnie 9 m, wysokość waha się od 3 do 4,5 m. Konstrukcja murów wewnętrznych jest tego rodzaju, by na nich nie gromadził się kurz (zbiegi ścian zaokrąglone). Podłogi są zależne od klimatu. Jako najlepszą podłogę uważa się parkiet dębowy lub bukowy. Ściany są przeważnie o kolorach jasnych, tapety są niedozwolone. Badania testowe w Szkocji wykazały, że wyniki dzieci, pracujących w klasach jasnych poprawiły się o 28%.

W dalszym ciągu omówione zostały normy higieniczne dla sal o specjalnym przeznaczeniu. W salach robót ręcznych przyjmuje się na jednego ucznia 2 m^2 podłogi. W Estonii każda szkoła, która ma ponad 160 uczniów, musi posiadać kuchnię do nauki gospodarstwa domowego.

Nowocześni pedagogowie wypowiadają się przeciw wielkim budynkom szkolnym. Ich ideałem jest szkoła jednopiętrowa w otoczeniu zieleni. — Jako ogrzewanie stosuje się powszechnie kaloryfery. W Szkocji wprowadza się obecnie ogrzewanie centralne, umieszczone pod podłogą i nad sufitem. O praktyczności tych urządzeń wypowie swoje zdanie dopiero praktyka. Za normalną temperaturę uważa się 14—21^0 C. Na dziedzińcu szkolnym na jednego ucznia przypadać winno 3—10 m^2.

Powyższa praca nie jest podręcznikiem higieny budynku szkolnego, ale omawia przepisy prawne dotyczące budownictwa szkolnego. Przepis prawny w tej dziedzinie jest skierowany w przyszłość i nie wyklucza istnienia szkół, które nie odpowiadają wytkniętym normom. W warunkach polskich budownictwo szkolne pozostawia wiele do życzenia i w większości szkół daleko mu do norm podanych w mongrafii. *L. Bd.* (B.)

Le Bureau International d'Education en 1935—1936. Génève. Bureau International d'Education. Publication no 51. 1936. 24 str. Cena fr. szw. 1,—.

Powyższa publikacja zawiera sprawozdanie dyr. prof. Piageta z działalności Międzynarodowego Biura Wychowania w ostatnim roku. M. B. W. zostało założone 10 lat temu przez grupę nauczycieli różnych narodowości zamieszkałych w Genewie. Od 1929 r. M. B. W. stało się ciałem oficjalnym; przystąpiły do niego w charakterze członków ministerstwa oświaty wielu państw. M. B. W. zwołuje kongresy i przeprowadza badania naukowe na całej kuli ziemskiej. W ostatnim roku badano rozwój samorządów szkolnych w poszczególnych krajach, pracę grupową w szkole, organizację szkolnictwa, prawodawstwa szkolne, czasopisma dla dzieci i młodzieży. O pracach tych *Przyjaciel Szkoły* stale informował swoich czytelników. M. B. W. otrzymuje 500 czasopism pedagogicznych i wszystkie nowe ustawy szkolne; służy informacjami bibliograficznymi wszystkim, którzy zajmują się wychowaniem. *L. Bd.* (B.)

STOSUNEK PEDAGOGÓW SOWIECKICH DO TEORII PEDAGOGICZNYCH ZA GRANICĄ

Pedagogika sowiecka kroczy tak odmiennymi szlakami od pedagogiki „burżuazyjnej" całego świata, iż zdawało by się, że między obu tymi pedagogikami nie może być żadnych punktów stycznych. W rzeczywistości jednak tak nie jest. Pedagogowie sowieccy aż nazbyt wiele interesują się teoriami wychowawczymi „zgniłego kapitalizmu", czego dowodem są liczne przekłady i publikacje o teoriach wychowawczych myślicieli „kapitalistycznych". Na jedną (wprawdzie niezupełnie nową) z tych publikacyj chcę zwrócić uwagę.*) Zawiera ona zwięzły wykład teorii pedagogów zagranicznych, znanych w tłumaczeniach także u nas. Wykład ten poprzedzono dwoma rozdziałami jakby wstępu, w których określony jest stosunek pedagogów sowieckich do teorii pedagogicznych za granicą. Ten właśnie stosunek postaram się pokrótce przedstawić.

Jedni z naszych pedagogów — powiadają autorzy — widzą w szkole zagranicznej ostatnie słowo myśli pedagogicznej i dążą do przeszczepienia na nasz grunt bez żadnych zmian wszystkich osiągnięć w teorii i praktyce poczynionych za granicą. Często nie chcą podjąć się trudu rozejrzenia się krytycznego w tych teoriach i osądzić ich wartość i przydatność dla szkoły sowieckiej. Odłam tych pedagogów nie chce zrozumieć, że szkoła zachodnia ma długoletni żywot, że budowali i budują ją znakomici pedagogowie i że jest zabezpieczona materialnie i wyposażona we wszelkiego rodzaju pomoce naukowe, co wszystko razem wziąwszy daje jej możność realizowania pewnych określonych celów i ideałów panującej klasy kapitalistycznej. Przy bezkrytycznym nastawieniu tych pedagogów biorą oni nie zawsze rzeczy najlepsze, najcelowsze i, co najgorsze, że nie zestawiają ich z własnymi osiągnięciami, ze zdobytym na tym polu doświadczeniem. Tylko nieliczni nauczyciele o bezkrytycznym poglądzie na szkołę zagraniczną otrząsali się z tego ślepego naśladownictwa po pierwszym okresie naśladowania i zaczynali przetwarzać te teorie i metody według własnych potrzeb i dostosowywać je do wymagań i celów sowieckiej szkoły.

---

*) *Nowyje puti zarubieżnoj piedagogiki — (Nowe szlaki zagranicznej pedagogiki)* pod redakcją C. B. Iwanowa i N. N. Jordanskogo, Moskwa, 1927 r.

Inna grupa naszych pedagogów na odwrót zupełnie odrzuca wszystko, co jest obce w naszej pedagogice. Motywy są rozmaite. Niektórzy np. czynią to z powodu pseudopatriotyzmu, zakłamania się patriotycznego, bo uważają, że na zgniłym Zachodzie nic dobrego nie ma. Wszystko to, co stworzono w Rosji sowieckiej i przez sowieckich pedagogów, było i jest daleko lepsze niż wymysły burżuazyjne Zachodu.

Są też u nas i pesymiści, którzy porównywując warunki społeczno-techniczne szkoły na Zachodzie z odpowiednimi warunkami sowieckimi, dochodzą do przeświadczenia, że przeszczepienie organizacji szkoły zagranicznej na grunt sowiecki można uważać za mrzonki, za utopię a nie za rzeczywistość.

Stanowisko negatywne naszych pedagogów wobec zagranicznych teoryj jest podyktowane tym, że ustrój sowiecki w ogóle wyklucza możliwość stosowania u nas metod szkoły burżuazyjnej umierającego kapitalizmu. Przed wojną zaś reakcja nasza na odwrót uważała szkołę zachodnio-europejską za rewolucyjną, bezbożną i niebezpieczną dla caratu.

Z powyższej analizy poglądów naszych pedagogów na szkołę zagraniczną możemy wyróżnić trzy grupy: 1. bezkrytycznych wielbicieli, 2. zakłamanych patriotów i 3. absolutnych pesymistów. Każda z tych grup sama w sobie jest zgubna. Toteż wystąpienie Krupskiej, Łunaczarskiego, Lenina i Stalina przeciwko każdej z wymienionych grup naszych pedagogów zmusiło wielu z nich do zrewidowania swego stosunku do szkoły zagranicznej i wybrania złotego środka.

Państwo proletariackie nie może przyjąć od szkoły burżuazyjnej jej ideologii, ponieważ przez tę ideologię kapitaliści poprzez szkołę chcą narzucić młodzieży robotniczej i chłopskiej taki światopogląd, który by usprawiedliwiał kapitalistyczny ustrój, jego panowanie nad ludźmi pracy, chociaż ten światopogląd znajduje się zawsze w głębokiej sprzeczności z potrzebami tych warstw nie tylko już ekonomicznymi lecz i kulturalnymi. Natomiast należy przyjąć od szkoły zagranicznej podstawy naukowe, tyczące się poznania psychiki dziecka, metody podejścia i badania tej psychiki, oraz metody wychowania wychowawców. Przestudiowanie z tego punktu widzenia Rousseau'a czy Pestalozziego, Herbarta czy Spencera, Dewey'a czy Decrolyego, da pedagogom sowieckim wielkie korzyści.

Jak umiejętnie np. wykorzystano u nas w pracy doświadczenia amerykańskich wiejsko-gospodarczych zespołów młodzieżowych. Np. szkoły wspólnoty w Niemczech czy Austrii, po nieznacznym tylko zeskrobaniu bardzo cieniutkiej skorupki z pleśnią kapitalistyczną, mogą być uznane jako szkoły sowieckie nawet pod względem ideologii. A szkoły-drukarnie Freineta we Francji czy szkoły Decrolyego w Belgii bardzo niewiele się różnią od szkół naszych.

Metody i formy pracy w szkołach zachodnio-kapitalistycznych mogą być z wielkim powodzeniem stosowane w szkołach ZSSR. Jest zupełnie błędne mniemanie, że metody i formy pracy, przed przeszczepieniem na grunt sowiecki, należy oczyścić od ideologii burżuazyjnej. Metody te oparte są na logice i psychologii, a więc z tego by wynikało, że prawa logiki, przyrody i kultury są inne dla dzieci burżuazji i inne dla dzieci klasy pracującej. Nic podobnego. Należy tylko nie dopuścić, aby wyciągane z tych praw nienaukowe wnioski, dobre dla potrzeb burżuazji, były stosowane u nas. My musimy z tych praw wyciągać wnioski naukowe a wtedy wykorzysta je z powodzeniem i nasz pedagog proletariacki.

Metody te i formy można podzielić na dwie grupy: 1. pogląd wąsko-indywidualistyczny na zjawiska życiowe, który jest integralnie związany z ustrojem kapitalistycznym, z jego pasywnym przyjmowaniem idei uległości wobec wyzysku, z jego dyscypliną zewnętrzną, z jego wykonywaniem cudzych poleceń, z jego systemem kar itd. i 2. pogląd, oparty na systemie grupowym, kolektywistycznym, rozwijający instynkty społeczne, wychowujący w idei spółdzielczości, współpracy i braterstwie. Zarówno pierwszy jak i drugi pogląd może całkowicie znaleźć obywatelstwo w szkołach sowieckich. Z pierwszego poglądu należy wyrugować cel egoistyczny, oparty na bogaceniu się jednostek kosztem mas, a zastąpić go celem społecznym.

Reasumując — powiadają autorzy — ze szkoły burżuazyjnej weźmiemy nie gotowe teorie i prawidła, lecz tylko same problemy tych teoryj i prawideł, metody postępowania naukowego przy stawianiu tych problemów i szukaniu twórczego rozwiązywania, rozwiązywania lepszego, które dla klasy pracującej stworzy lepsze jutro.

Wyliczymy pokrótce, co pedagog sowiecki może wziąć ze szkoły zagranicznej.

1. Metody planowania rocznej pracy w szkole.
2. Sposoby nadawania tempa i kierunku pracy w szkole.
3. Planowanie zajęć szkolnych w związku z psychologicznym rozwojem i potrzebami dziecka.
4. Badanie wyników pracy w szkole, a przez szkołę i w otoczeniu.
5. Metody odpowiedniej organizacji pracy indywidualnej w zespołach dziecięcych.
6. Metody organizacji pracy w klasach połączonych.
7. Rozkład materiału naukowego na okresy i tygodnie.
8. Planowanie i przerabianie kompleksów tematowych i podtematowych w czasie.
9. Techniki wycieczek, zajęć ręcznych, samokształcenia, społecznej pracy dzieci, bibliotek dziecięcych, gabinetów, muzeów itp.
10. Organizację stałego samorządu uczniowskiego, doskonalenie jego form rozwojowych, dostosowanych do rozwoju psychicznego dziecka w danej fazie.
11. Przykłady pracy społecznej w mieście i na wsi, rodzaje, metody wzajemnego zbliżania tych ludzi.

* * *

Podałem tylko zasadnicze myśli nie wchodząc w szczegóły, które też mogłyby być interesujące. Ale już na podstawie tych kilku myśli można powiedzieć, że my Polacy też niekiedy popełniamy te same błędy w stosunku do niektórych zagranicznych teorii pedagogicznych, bo często do nich ustosunkowujemy się tak samo bezkrytycznie, jak owe trzy grupy pedagogów sowieckich i jesteśmy albo bezkrytycznymi wielbicielami lub zakłamanymi patriotami albo wreszcie beznadziejnymi pesymistami.

T. (woj. wołyńskie) *K-cki*

PRZEOBRAŻENIE SOWIECKICH IDEAŁÓW WYCHOWAWCZYCH

Zasadniczą linią w systemie wychowawczym państwa sowieckiego jest wypadkowa pomiędzy doktryną komunistyczną a rzeczywistością. O ile w początkach rewolucji w wychowaniu młodego pokolenia dopasowywano rzeczywistość do ram doktryny, o tyle w czasach późniejszych starano się coraz bardziej przykrawać doktrynę do rzeczywistości.

Nie zamierzam w krótkim artykule kreślić historii ewolucji systemu nauczania i sowieckich ideałów wychowawczych od początków rewolucji do dni dzisiejszych, lecz pragnę tylko wskazać na niektóre cechy charakterystyczne tej ewolucji.

W okresie komunizmu wojennego szkoła sowiecka oraz cały system wychowawczy, zgodnie z ówczesną główną tendencją państwa sowieckiego, starała się wychowywać przyszłych rewolucjonistów i organizatorów porządku komunistycznego nie tylko na terenie danego imperium carów, lecz i w całym świecie.

W miarę piętrzenia się trudności wewnętrznych ideały i sztandary rewolucji poczęły blaknąć i szarzeć w codziennej ciężkiej pracy nad odbudową zacofanego i zniszczonego przez wojnę i rewolucję kraju, tak że rząd sowiecki i wszechzwiązkowa partia komunistyczna poczuły się zmuszone początkowo do chwilowego i częściowego a następnie do ostatecznego i całkowitego porzucenia planów światoburczych. W dziedzinie polityki zewnętrznej zaznacza się coraz ściślejsza współpraca Zw. Socj. Sow. Rep. ze światem kapitalistycznym oraz — osłabienie faktycznej działalności Kominternu, a w dziedzinie polityki wewnętrznej nabiera coraz bardziej istotnego znaczenia stalinowskie hasło „budowy socjalizmu w jednym kraju", co znalazło swój wyraz w postaci słynnych „piatiletek". Gdy naczelnemu temu postulatowi podporządkowano wszystkie siły narodu i zasoby kraju, siłą rzeczy musiano podporządkować mu również naukę i wychowanie pod każdym względem — ideologicznym, organizacyjnym i materialnym.

Na okres pierwszej „piatiletki" — jak wiadomo — przypada intensywna tzw. politechnizacja szkoły sowieckiej. Nauka i wychowanie nabrały charakteru wybitnie utylitarnego, gdyż dostosowano je do doraźnych potrzeb państwa. Strona ideowa w nauczaniu i wychowaniu w tym okresie odgrywała raczej rolę pomocniczą niż zasadniczą. W okresie pierwszej „piatiletki" kraj znalazł się pod hipnozą uprzemysłowienia za wszelką cenę, nic więc dziwnego, że od hipnozy tej nie mogła być wolna ani szkoła, ani wychowanie.

Budowa gigantów przemysłowych oraz zakrojona na nieznaną w historii skalę akcja wywłaszczenia chłopstwa na rzecz tworzonych w przyśpieszonym tempie kolektywów rolnych absorbująca wszystkie siły i rezerwy kraju nie mogła nie odbić się ujemnie i na ma-

terialnej stronie szkolnictwa. Wprawdzie b u d ż e t y n a o ś w i a t ę b y ł y o l b r z y m i e, lecz w wielu wypadkach była to t y l k o f i k c j a. Oto, co w tej materii pisało czasopismo *Rewolucja i Kultura* (nr 3, rok 1930): „Państwowy Urząd Planowania *(Gosplan)* ustalił budżet pierwszego roku „Pięcioletniego Planu Kulturalnego" w wysokości 1 200 milionów rubli. Pierwszy rok budżetowy już się skończył, a z sumy tej nie otrzymaliśmy ani kopiejki."

Rezultaty gorączki uprzemysławiania, która trawiła budżety oświatowe, odczuwało szkolnictwo sowieckie dotkliwie jeszcze i w latach późniejszych, jak np. w 1933 i 1934, a nawet i w 1935. Szczególnie dawał się we znaki b r a k p o m i e s z c z e ń s z k o l n y c h i to nie tylko na prowincji, lecz i w t a k i c h m i a s t a c h j a k M o s k w a i L e n i n g r a d. Jeszcze dzisiaj nierzadkie są wypadki rekwirowania budynków szkolnych pod różne urzędy sowieckie. Praktyki te w latach ubiegłych miały charakter masowy, co prasa sowiecka dość często podkreślała.

Szkoła sowiecka w okresie intensywnego uprzemysławiania kraju, a szczególnie w okresie pierwszej „piatiletki", jeśli chodzi o jej stronę materialną, rozwijała się w dość ciężkich warunkach, a pogarszała jej sytuację jeszcze i ta okoliczność, że wiele uchwał i rozporządzeń władzy sowieckiej w dziedzinie szkolnictwa, jak zresztą i w każdej innej, były wykonywane opieszale lub nie były wykonywane wcale. Zwyczaj ten przetrwał — nieco w mniej ostrej formie — do dni dzisiejszych.

P r o g r a m y s z k o l n e układane były pod kątem „piatiletek" i dostrajano do nich cały system wychowawczy. Młodzież wciągana była masowo do wszelkiego rodzaju kampanii, jak np. kampania za kolektywizacją wsi, budowy poszczególnych fabryk. Jednym słowem, m ł o d z i e ż p r z e c i ą ż a n o ponad siły r ó ż n y m i s p r a w a m i s p o ł e c z n y m i *(socjalnaja nagruzka)* z uszczerbkiem dla n a u k i i z e s z k o d ą d l a w y c h o w a n i a. Epidemia kampanijna przybrała tak szerokie rozmiary, że dzieci w wieku od lat 12—15 wciągano nawet do walki z prostytucją!

O charakterze i przejawach owej moralności komunistycznej dowiadujemy się z prasy sowieckiej, która jeszcze rok, dwa lata temu zalecała (jako przykłady godne naśladowania) denuncjowanie rodziców przez dzieci. *Mołot* z 30 sierpnia 1933 roku, podnosząc delatorstwo dzieci do godności zasługi wobec państwa proletariackie-

go, pisał m. i.: Pionier Sorokin z kołchozu „Czerwony Las", pilnując zboża na polach kołchozu, zauważył, jak ojciec jego wypełniał sobie kieszenie zbożem. Sorokin o fakcie tym doniósł władzom i ojciec został aresztowany. Inny członek czerwonych pionierów Olga Bałandina — jak podawało *Socjalisticzeskoje Ziemledielj* z 12 marca 1934 roku — zdemaskowała kryminalną działalność administracji kołchozu „Otrada" w okręgu spaskim w republice tatarskiej. Kierownicy kołchozu uprawiali systematyczną kradzież dobra publicznego, kaleczyli konie i zajmowali się fałszowaniem dokumentów. Wśród przestępców podanych w raporcie Olgi znajdował się jej ojciec.

W skład „brygad szturmowych" młodzieży szkolnej, które miały za zadanie pilnowanie pól socjalistycznych, wchodziły dzieci w wieku od lat 8. One w razie ujawnienia przestępstwa miały nawet prawo i obowiązek aresztowania szkodników. Naczelnik „politdiełu" na Kaukazie Półn., tow. Steinholz, wyraził nawet pogląd, że aresztowanie przestępców przez młodzież szkolną jest rzeczą nieodzowną i zdrową z punktu widzenia wychowawczego. Że pogląd ten nie był poglądem prywatnym i odosobnionym, wskazuje fakt, iż znalazł on wyraz na łamach czasopisma *Za Komunisticzeskoje Proswieszczenje* (nr 182, rok 1933).

Tego rodzaju metody wychowawcze dawały z jednej strony pewne doraźne korzyści regime'owi, lecz z drugiej paczyły one niewątpliwie dusze i charaktery młodzieży podkopując jednocześnie fundament rodziny, bez której nie da się pomyśleć jakiekolwiek zorganizowane społeczeństwo.

Dzisiaj delatorstwo dzieci nie spotyka się już z pochwałą, a w każdym bądź razie z pochwałą jawną, bo państwo sowieckie weszło zdecydowanie na drogę odbudowy rodziny i podniesienia jej autorytetu w ogóle, a przede wszystkim wobec młodzieży. Coraz częstsze apele, jakie w ostatnich czasach pojawiają się na łamach prasy pod adresem rodziców, by współpracowali czynnie ze szkołą nad wychowaniem młodzieży, wskazują wyraźnie, iż czynniki rządowe i partyjne zdają sobie sprawę z tego, że ciężaru wychowania przyszłych pokoleń bez współpracy rodziny nie udźwignie nawet tak potężny i wszechwładny aparat, jakim jest państwo sowieckie.

Najważniejszą jednak rzeczą jest fakt, iż sfery kierownicze państwa sowieckiego doszły do przekonania, że za cenę doraźnych korzyści, chociażby podyktowanych interesem państwa, nie wolno bezkarnie deprawować dusz i umysłów młodzieży. Zrozumienie to jest niezawodnie wynikiem większej stabilizacji wewnętrznej państwa sowieckiego, lecz nie ulega wątpliwości, że rząd, widząc rozpasanie młodzieży, brak u niej szacunku dla autorytetu rodzicielskiego, a co za tym idzie nieposzanowanie autorytetu w ogóle, poczuł się zmuszony zmienić metody wychowawcze w duchu metod przyjętych powszechnie w świecie zachodnim.

Warszawa *H. B.*

PEDOLOGIA W Z. S. S. R.

Pragnę omówić pewne nowsze dzieło rosyjskie w przypuszczeniu, że może zainteresować także nauczycielstwo polskie. Jest to podręcznik pedologii*). Dzieło to zawiera następujące rozdziały: 1. historyczny rozwój pedologii; treść i cele pedologii; 2. wczesne dzieciństwo; 3. wiek przedszkolny; 4. wiek szkolny i 5. młodzieniec. Omówię tylko dział czwarty „Wiek szkolny“ (zawierający 115 stronic), jako najbardziej aktualny dla nauczyciela szkoły powszechnej.

Mój sposób recenzji zbliża się do streszczenia, ale uważam, że daje możność czytelnikowi zestawienia (jeżeli tak można powiedzieć), wytycznych europejskiej pedagogiki z pedagogiką sowiecką. Momenty społeczno-ideologiczne ze względów zrozumiałych pominąłem.

a) Dział „Wiek szkolny“ rozpoczyna się ogólną charakterystyką wieku szkolnego. Wiek przedszkolny — to wiek gier i zabaw; wiek szkolny natomiast jest okresem systematycznego nauczania, a gry i zabawy stopniowo zajmują podrzędne stanowisko. W wieku szkolnym dziecko dochodzi do poziomu umysłowego rozwoju współczesnego cywilizowanego człowieka. Wiek szkolny cechuje się szybkim rozwojem tak sił fizycznych dziecka, jak i umysłowych. Dziecko w wieku szkolnym jest bardzo ruchliwe

---

*) *Pedologia.* Podręcznik dla wyższych pedagogicznych zakładów naukowych P. P. Błońskiego (w języku rosyjskim). Nakład państwowego naukowo-pedagogicznego wydawnictwa. Wydanie drugie. Moskwa. Rok 1936. Stronic 330.

i to znacznie ruchliwsze od dorosłego, prowadzącego zwykły tryb życia pracy. Pod względem patologicznym ten okres życia dziecka jest najlepszy: dzieci stosunkowo rzadko chorują i jeszcze rzadziej umierają. U małych dzieci dominuje w postępkach impulsywność, u uczni — wola.

b) Rozwój intelektualnych funkcyj w młodszym wieku szkolnym. Pod względem zrozumienia świata zewnętrznego i obrazów rozróżniamy u dzieci trzy okresy: 1. okres wymieniania (wiek przedszkolny), 2. okres opisu (7—12 rok życia) i 3. okres interpretacji (12—15 lat życia). Dzieci zwykle łatwiej spostrzegają podobieństwo niż różnicę. Kłamstwo dziecka w wieku przedszkolnym jest fantazją, gdy kłamstwo ucznia jest świadomą chęcią oszukania innego.

c) Analiza procesu nauczania. Nauczanie zmienia instynkty i wrodzone zdolności dopomagając dalszemu rozwojowi ich w pewnym kierunku. Im później była nabyta przez ludzkość jakaś funkcja, tym w mniejszym stopniu ona dziedziczy się. Dlatego specyficzne własności człowieka są w najmniejszym stopniu dziedziczone: dziecko uczy się języka (wysławiania się), zachowania się w społeczeństwie, pracy, nauce i sztuce. W nauczaniu doniosłą rolę odgrywa nauczyciel i system nauczania.

d) Postępy ucznia. Nauczanie wymaga najpierw od dziecka: 1. zdolności do pracy, 2. umysłowego rozwoju, 3. zdolności organizacyjnych i 4. zainteresowania do nauki. Zdolność do pracy zależy w większości wypadków od zdrowia. Na ogół dziecko, które nie może spełnić minimalnych wymagań szkolnych, ma słabe płuca, małokrwistość, neurastenię i zły sen. U 44% niepromowanych stwierdzono jaskrawy chroniczny katar, a u 12% adenoidy i polipy, u dzieci zdolnych wymienionych chorób nie spotyka się. Po roku po usunięciu adenoidów postępy w nauce były lepsze u połowy uczni (zbadano 300). Choroby nosa czynią uwagę bardzo męczącą. Wady wzroku i słuchu, jeżeli nie są zbyt jaskrawe, nie są przeszkodą w normalnych postępach w nauce. O testach Bineta zaznacza się, że są one właściwe tylko dla tej narodowości i dla tej warstwy społecznej, na której dzieciach zostały zbadane. Obieg krwi w mózgach znakomitych uczonych jest znacznie lepszy niż w mózgach ludzi nieco upośledzonych. Chłopcy rozwijają się nieco później od dziewczynek. Badania udowodniły, że dzieci upośledzo-

ne moralnie są najczęściej pozbawione opieki domowej, znajdują się pod wpływem ulicy a nawet świata przestępczego; rodzina znajduje się w rozkładzie wzgl. ujawniają się poważne niesnaski w niej.

e) Opanowanie nauki czytania i pisania. Proces nauczania pisania w mniejszym stopniu zależy od umysłowego rozwoju dziecka niż proces nauczania czytania. Z istniejących stalówek dla dzieci są odpowiedniejsze te z końcami tępymi. Sprawa odpowiedniego kształtu obsadki nie jest ostatecznie wyjaśniona. Zasada ortografii dzieci — fonetyczna. Normalnie rozwinięte dziecko w wieku lat 7 łatwo uczy się nauki czytania. Defekty słuchu i wzroku stoją nieraz temu na przeszkodzie. Środowisko wpływa na chęć dzieci do czytania i na treść czytanych książek.

f) Opanowanie arytmetyki. Szkoła powszechna nie przygotowuje dzieci do rozwiązania rzadkich w życiu zagadnień, a więc z tego założenia powinien wypływać materiał nauczania. Trzeba oddać pierwszeństwo tym sytuacjom, które będą spotykać i w życiu. Liczby porządkowe dziecko opanowuje wcześniej od głównych. Żaden dział arytmetyki nie jest tak trudny dla dzieci jak dział drugiej dziesiątki. Trudności zmniejszają się, jeżeli liczby arabskie zastąpi się rzymskimi. Dziecko, które nie wie, ile jest 6 + 9, rozwiąże z łatwością ten przykład na liczbach rzymskich VI + VIIII. Łatwo spostrzega, że wynik zawiera dwie piątki*) i trzecią piątkę, czyli razem 15. Dodawanie i mnożenie jest łatwiejsze dla dzieci niż odejmowanie i dzielenie. Zrozumienie przestrzeni u dzieci zjawia się wcześniej niż pojęcie czasu. Dlatego też geografia rozpoczyna się wcześniej niż historia. Z wymienionych względów zadania operujące pojęciem „czas“ są dla dzieci bardzo trudne.

g) Praca i sztuka. Zmysł dotyku i węchu rozwija się u dzieci w pierwszych miesiącach ich życia. Siła, spokój i pewność ręki dziecka jest mniejsza niż młodzieńca, ale nieraz lepsza niż człowieka dorosłego. Koordynacja ruchów ręki i nogi u dzieci jest rozwinięta nieźle, natomiast koordynacja ręki i oka gorzej, jednak podczas pobytu w szkole ona znacznie doskonali się. Nie ma wieku bardziej odpowiedniego do nauki robót ręcznych — jak młodszy wiek szkolny. Praca dobrze rozwija uwagę dziecka.

h) Dziecko w kolektywie. W młodszych klasach szkoły powszechnej praca domowa ucznia powinna wynosić 30—45

---

*) A przecież piszemy 9 tak: IX. Red.

minut, a w klasach starszych 1 godzinę. Dziecko w wieku szkolnym jest bardzo ruchliwe, wolny czas rzadko spędza siedząc. Gry i zabawy dziecka są wyłącznie ruchowe. W kolektywie praca jest intensywniejsza. Przyczyny — ogólny nastrój, przykład i rywalizacja. Pobyt w kolektywie wpływa nawet na oddech i obieg krwi. Zobowiązania dzieci w organizacjach społecznych powinny być konkretne i nieliczne. Sprawdzenie wykonania zobowiązania powinno być łatwe i poglądowe tak jak sama redakcja tychże zobowiązań. Dzieci w klasie trzeciej i czwartej nieźle prowadzą już zebrania, układają porządek dzienny i spisują należycie sprawozdania. Przy omówieniu życia społecznego zaznacza się, że jeżeli u niektórych Rosjan spotykają się tendencje wielkomocarstwowe, to wymienione tendencje są jeszcze niewyplenionymi resztkami niedobrej (w oryginale „przeklętej“) pamięci czasów przeszłych (rozumieć: carskich).

Hoduciszki (woj. wileńskie) *Stanisław Chomiczewski.*

NASZE ECHA

ODPOWIEDZI:

Jak tłumaczyć uciekanie ucznia ze szkoły lub chodzenie poza szkołę? (Nr 11/1936)

Na pytanie powyższe trzeba koniecznie sięgnąć po odpowiedź do środowiska oraz do psychiki dziecka. Poza tym musimy uwzględnić organizację i warunki pracy szkolnej oraz psychologię zbiorowości (klasy).

Dla wszechstronnego wyjaśnienia postawionego zagadnienia uważam za wskazane przestudiowanie nast. dzieł: 1. Dr Jan Kuchta *Dziecko włóczęga* (M. Arct, Warszawa), 2. Mc. Dougall *Psychologia grupy* (Książnica-Atlas), 3. Dr S. Baley *Psychologia wieku dojrzewania* (Książnica - Atlas). Pewne przyczynki znajdziemy również w ostatniej pracy dra H. Rowida pt. *Młodzież współczesna w świetle własnej opinii* (Gebethner i Wolff, Kraków).

Rozpatrzmy najpierw względy psychologiczne. Otóż mimo nasze starania i zabiegi szkoła w dalszym ciągu pozostaje w mniejszym lub większym stopniu dla ucznia czymś nienaturalnym, obcym, czymś, z czego uczeń za wszelką cenę chce się wyrwać. Wprawdzie nie na zawsze, ale tak sobie dla przyjemności, dla spędzenia swobodnego czasu z kolegami na wolnym powietrzu, tam gdzie oko kontroli starszego nie dosięga. Ucieczki mają miejsce nie tylko ze szkoły, ale i z domu rodzicielskiego. Gdyby nie obawa ka-

ry, doniesienia o ucieczce rodzicom, uczeń wróciłby sam do szkoły, gdyby uznał, że wywczasów miał już dość. Wyjątki stanowią dzieci rodziców inteligentniejszych, którzy pouczają o konieczności nauki dla przyszłego życia, dzieci, u których przeważają uczucia intelektualne, oraz dzieci, które w szkole znajdują pełne warunki rozwoju i wyżycia się (słabowite).

Ze wspólnych pragnień, zainteresowań i dążeń powstają z czasem tzw. bandy dziecięce, które w czas podpatrzone i odpowiednio pokierowane potrafią zdziałać wiele dobrego. Musi jednak pośrednio zaangażować się w nich nauczyciel przez odpowiednich przodowników. System ten uprawia harcerstwo, wyzyskując umiejętnie wychowawczo instynkt podróżniczo-włóczęgowski i życie swobodne młodzieży.

Bodajże najwięcej wypadków ucieczek ze szkoły znajdziemy w środowisku proletariackim. Na wsi należą one do rzadkości (1 na 200 czy nawet na 500 uczniów). Nawet i w tych wypadkach przyczyna tkwi albo w nieumiejętnym, brutalnym obchodzeniu się z dzieckiem w rodzinie, lub są to zazwyczaj „uciekinierzy" miasta dla najrozmaitszych względów. Środowisko, jak widzimy, może wpływać tamująco lub pobudzająco na dzieci pod względem uciekania poza szkołę. Ojciec-pijak i karciarz, matka zaharowana w pracy po łokcie, brak nadzoru, pobłażliwość zbytnia nauczyciela ze względu na nędzę, oto warunki, w których dziecko rośnie na przyszłego wagarzystę, nie tylko szkoły ale i całego życia, o ile, jak powiedziałem, nie zostanie w czas nałóg tępiony we właściwy sposób.

Trzeba dać młodzieży sposobność wyżycia się na licznych wycieczkach, podchodach nocnych (harcerstwo), przy ognisku, przy pracy fizycznej, a wówczas problem uciekania poza szkołę zniknie. Miałem sposobność właśnie wyleczyć doszczętnie włóczęgostwo i wagarzystów w środowisku trudnym, proletariackim, tymi właśnie sposobami.

Katowice *Zygmunt Gryń*

* * *

Liczne są przyczyny, dla których uczniowie u nas uciekają ze szkoły lub chodzą „poza szkołę". Może ten zwrot „chodzi za szkołę" nie dla wszystkich jest zrozumiały. Wytłumaczę go więc. Oznacza on u nas w Poznaniu, że uczeń bierze książki, zeszyty, czasami i śniadanie, wychodzi z domu i udaje, że idzie do szkoły, w południe zaś z niej wraca; w rzeczywistości jednak skwapliwie jej unika spędzając całe przedpołudnie gdzieś poza szkołą i domem rodzicielskim.

Przyczyny tego zjawiska leżą w uczniu, w szkole lub w domu rodzicielskim. Jeśli chodzi o pierwszą przyczynę, to nie mam tu na myśli uczniów typu patologicznego, lecz tych normalnie się rozwijających, którzy zaczynają wagarować w fazie późnego dziecięctwa,

i fazie przedpokwitania, kiedy to chęć do urządzania wycieczek i włóczęg pod wpływem lektury podróżniczej i awanturniczej się wzmaga. Sprzyjają im czasami i momenty zewnętrzne, tj. pora roku, pogoda do pobytu na wolności, choroba nauczyciela, uroczystości szkolne itd. Im słabszą przy tym uczeń ma wolę, tym łatwiej ulegnie złym kolegom-włóczęgom i tym częściej chodzi za szkołę.

Wzmaga się to zjawisko jeszcze, jeśli szkoła lub dom rodzicielski nie od razu przeciwdziałają (szkoła przez domaganie się piśmiennego wytłumaczenia absencji chłopca od rodziców; dom przez brak należytej kontroli dziecka i współpracy ze szkołą). Czasami jednak wina szkoły w wagarowaniu młodzieży jest jeszcze innego rodzaju. Zdarzają się i wypadki takie, że na skutek niewłaściwej postawy wychowawczej dochodzi między nauczycielem a uczniem do konfliktu, w następstwie czego ten ze szkoły ucieka lub ją przez kilka dni omija. W dalszej konsekwencji czyni on niekiedy to samo z obawy przed następstwami i karą. Uczucie strachu zaś towarzyszy instynktowi ucieczki, który w tym razie staje się bodźcem do wagarowania. Bywają i takie wypadki, że uczniowie z pewnych tylko przedmiotów uciekają dlatego, że nie chcą jeszcze i szóstej lekcji przesiedzieć w szkole.

Wreszcie i dom rodzicielski nie jest bez winy, jeśli uczeń wagaruje. Najczęściej wina jego polega na braku kontroli towarzystwa i uczęszczania dziecka do szkoły, należytego usprawiedliwienia jego absencji lub na unikaniu łączności ze szkołą. Ale są i gorsze wypadki, mianowicie wtedy, kiedy rodzice z wiedzą dziecka podawają zmyśloną przyczynę nieobecności jego w szkole lub nawet nie pozwalają mu do niej uczęszczać wysyłając je raczej na zarobek w godzinach przedpołudniowych. Uczą w ten sposób własne dziecko kłamstwa i włóczęgostwa.

Poznań *S. C.*

* * *

Inne przyczyny są na wsi — inne w mieście. Biorę o d c i n e k w i e j s k i, na którym pracuję. Kilka lat temu, bardzo duży procent dzieci w mojej szkole uciekało ze szkoły lub chodziło poza szkołę. Postanowiłem zbadać przyczynę, by poznawszy ją — usunąć zło. Po żmudnych obserwacjach i kontakcie z domem rodzicielskim doszedłem do pewności, że d w i e s ą p r z y c z y n y tego zjawiska. Jedna tkwi w warunkach domowych ucznia, druga w nas samych.

Na 32 uciekających ze szkoły lub chodzących poza szkołę uciekało z n a s t ę p u j ą c y c h p r z y c z y n:

30% — „Mama nie zaczesała mnie".
10% — „Tato nie dał na zeszyt lub ołówek".
12% — „Kazał tato, bym o 11 godzinie pędził bydło na pastwisko".

8% — „Nie napisałem zadania domowego, gdyż nie miałem czasu".
2% — „Mama nie zgotowała na czas obiadu" (na wsi tutaj obiadują rano) a ja ze złości (!) po pierwszej godzinie nauki uciekłem nad staw".
8% — „Wolałem siedzieć na łące, gdzie tak pachnie, aniżeli w klasie, gdzie ciemno i duszno i ciasno".
15% — „Bardzo się boję, gdy pan krzyczy".
10% — „Ciągle dokuczają mi koledzy".
5% — „Nie umiałem lekcji i bałem się kary".

Po usunięciu przyczyn mam dziś już tylko bardzo rzadkie wypadki chodzenia dzieci poza szkołę.

Jabłonów (woj. tarnopolskie) *Witold Steliga*

Czy nauczycielstwo przygotowane jest do obrony przeciwgazowej? (Nr 17/1936)

O konieczności zorganizowania sprawnej i skutecznej obrony przeciwgazowej w czasie wojny świadczą sporadycznie urządzane pokazy przy użyciu wszelkich środków technicznych wchodzących w zakres walki z gazem. Imprezy te urządzane są niestety przeważnie w większych skupieniach ludzkich, traktując po macoszemu miejscowości leżące w odległej prowincji.

Na skuteczną obronę przeciwgazową może być przygotowany człowiek tylko wtedy, kiedy z techniką jej zorganizowania zapozna się nie tyle teoretycznie ile praktycznie, możliwie przez własny udział. Z teoretyczną stroną o. p. gaz., wydaje mi się, nauczycielstwo jest w przeważnej części obznajmione, natomiast praktyczne prowadzenie akcji obrony stoi niestety pod znakiem zapytania.

Odnośnie tego zagadnienia nauczycielstwo podzielić można w zasadzie na trzy grupy: a) teoretycy z odbytą praktyką, b) teoretycy wyłącznie, c) laicy.

Pierwsza grupa to ludzie z ukończoną służbą wojskową bądź też pracujący w organizacjach takich jak: L. O. P. P. i Zw. Strzel. Druga i trzecia grupa stanowią niestety przygniatającą większość z przewagą liczebną kobiet. Na usprawiedliwienie trzeba dodać, że ta właśnie część nauczycielstwa pracuje przeważnie na odległej i głuchej prowincji.

Nic też dziwnego, specyficzne warunki lokalne nie pozwalają na praktyczne zapoznanie się z tak ważnym dziś zagadnieniem o. p. gaz. Dobrze było by więc, aby w tym zakresie gminne koła L. O. P. P. wykazały większą inicjatywę, urządzając nawet specjalne kursy przeszkoleniowe dla nauczycielstwa.

Stoczek k/Łukowa (woj. lubelskie) *Jan Wąsak*

PRZEGLĄD CZASOPISM NIEMIECKICH*

DIE ERZIEHUNG. Miesięcznik. Verlag von Quelle u. Meyer in Leipzig. Rok XI.

Nr. 10—11 (lipiec-sierpień 1936). W tym podwójnym zeszycie znajdujemy echa polemiki, jaka się rozwinęła w Niemczech około osoby Goethego. Jak wiemy, ostatnio rozpoczęła się namiętna nagonka na Goethego, prowadzona przez generała Ludendorffa i jego małżonkę. Zarzuca się Goethemu, że był w związku z masonami i wiedział o spisku na życie Schillera, jednakże nie przeszkodził temu. W obronie czci największego poety i w imię prawdy historycznej wystąpiło T-wo im. Goethego (Goethe-Verein), a liczni uczeni, jak Hans Hecker, w rozprawach swoich udowodnili naukowo, że wszelkie zarzuty wysuwane przeciwko Goethemu są bezpodstawne i czynią krzywdę imieniu wielkiego olimpijczyka. W związku z tym prof. W. Flitner w artykule — Goethe in seiner Nation — zastanawia się nad rolą, jaką odegrał i odgrywa Goethe w swoim narodzie.

Dr H. Wenke — Die pädagogische Lage in Deutschland — podaje rozporządzenia władz szkolnych w sprawie nauczania historii, reorganizacji związku nauczycielskiego w Prusach, rozbudowy związku nauczycielskiego zw. NSLB, o wychowaniu i selekcji młodzieży hitlerowskiej (Hitler-Jugend) oraz o wymianie nauczycieli i uczniów z zagranicą.

Nr 12 (wrzesień 1936). Jest to ostatni numer jedenastego rocznika. Pierwszy artykuł — Die Wirklichkeit der Geschichte — prof. E. Sprangera stanowi pierwszą część jego rozważań na temat historii jako rzeczywistości na tle naszej epoki i jej realizmu.

Dr Jürgen Brake — Die Aufgabe der höheren Schule und die Lehrerbildung. Niemcy są krajem szkół wyższych, których nauczycielom zawdzięczają wysoko rozwiniętą kulturę duchową, a przede wszystkim poczucie jedności narodowo-państwowej. Obecnie w związku z przebudową całokształtu życia niemieckiego wyłaniają się nowe zadania szkolnictwa wyższego. Ma ono wychować nowy typ nauczyciela Niemca, będącego nosicielem najwyższych ideałów narodowych, ściśle zespolonego z rzeczywistością narodowo - socjalistyczną i kształtującego ją świadomie w poczuciu odpowiedzialności jako wychowawcy.

Dr Hans Wenke — Luftfahrt und Luftschutz im Unterricht. Wojna wisząca nad Europą będzie wojną lotniczą. Wygra ją państwo, które podczas pokoju przygotuje swoje społeczeństwo do walki i obrony przeciwlotniczej. Zrozumiały to doskonale Niemcy hitlerowskie, czego wyrazem bogata literatura i pisma traktujące to zagadnienie i przeznaczone dla szkół. W szkołach niemieckich na lekcjach różnych przedmiotów zagadnienie obrony przeciwlotniczej stale jest poruszane.

PÄDAGOGISCHER FÜHRER. Miesięcznik. Deutscher Verlag für Jugend und Volk in Wien. Rok LXXXVI.

Nr 6 (czerwiec 1936). Dr J. Lehrl — Die Wende zum Logos in der Erziehung. — Autor analizując współczesne wychowanie stwierdza, że psychologia i etyka, które wspierały zwolenników Herbarta w wychowaniu, dzisiaj już nie wystarczają. Spsychologizowaliśmy, jak powiada on, wychowanie, dlatego też należy powrócić do stosowania zasad logicznych zarówno w tworzeniu koncepcyj wychowawczych jak i w ich realizowaniu.

Dr Malwina Löwy — Montessori-Schulkind und Normalschulkind — daje nam charakterystykę dzieci, które przeszły przez dom dziecięcy Montessori lub ogródek dziecięcy Fröbla, oraz takich, które nie uczęszczały do żadnego przedszkola przed wstąpieniem do szkoły. Badania objęły około 140 dzieci w wieku od 6—8 lat. Na podstawie wyników tych badań autorka wypowiada się stanowczo za przedszkolem i to Fröbla.

---

* Opracował Konrad Szostak (Pińsk).

Dr H. Kolar — Ein Stück Holz — drukuje pod powyższym tytułem nader ciekawy przyczynek do gospodarczego wychowania młodzieży. Autor udowadnia, że w Austrii należy propagować palenie węglem kamiennym, aby uratować lasy przed zupełnym wyniszczeniem. Zagadnienie bardzo ważne i w Polsce, gdzie powierzchnia lasów ulega ciągłemu zmniejszaniu się.

Dr F. Tremel — Aus der Geschichte einer steirischen Dorfschule — na podstawie źródeł archiwalnych drukuje dzieje wiejskiej szkoły we wsi styryjskiej Ocblarn od roku 1562.

Julia Weiner — Charakterkunde aus der Schülerzeichnung — dzieli się z nami wynikami swoich badań nad związkiem, jaki zachodzi między charakterem dziecka a jego rysunkami.

Ciekawe rozwiązanie korelacji i koncentracji nauczycieli-specjalistów (geograf, historyk i nauczyciel robót) na temat „miasto w wiekach średnich" znajdujemy w artykule pt. Gemeinschaftsarbeit und Konzentration der Unterrichtsfächer.

Prof. H. Enders — Erster internationaler Kongress für Musikerziehung in Prag — omawia pierwszy zjazd międzynarodowy wychowania muzycznego, który się odbył w Pradze w dniach 4—9 kwietnia br.

B. Kamitz w artykule — Karl May — przypomina o zasługach tego pisarza, który dał młodzieży piękne powieści podróżnicze.

Nr 7 (w r z e s i e ń 1936). W artykule wstępnym — Vom dichterischen Schaffen — M. Klieba pisze o twórczości poetyckiej.

L. Strebl — Die Schrägbilddarstellung in der Hauptschule — podaje sposoby przedstawiania figur w perspektywie na lekcjach geometrii.

Fr. Koschabek — Eine Stunde Arbeitsunterricht in der Naturlehre. — Jest to schemat lekcji przyrody na temat rozszerzalności ciał pod wpływem ciepła.

H. Handl — Landlehrer, wir werben für die Steinschriftmethode. — Stosowana w szkołach wiedeńskich metoda początkowego nauczania pisania pismem kamiennym dała dobre wyniki; toteż autor zachęca do stosowania jej i w wiejskich szkołach załączając wzory tego pisma.

Prof. E. Bichlbauer — Dorfschulwochen für Lehramtsanwärter. — Autor omawia warunki oraz zalety tygodniowych praktyk, które odbywają w wiejskich szkołach powszechnych kandydaci na nauczycieli austriackich zakładów kształcenia nauczycieli.

K. Achleitner w art. — Sonnenblumen — załączając rysunki słonecznika wykonane przez dzieci, podaje metodę stosowaną przez siebie na lekcjach rysunku z natury.

W art. — Das Modellieren an Schulen — polskiej nauczycielki podpisanej M. K. porusza się bardzo ważne zagadnienie modelowania w szkole. Autorka wskazuje na to, że do modelowania doskonale nadaje się glina, która dobrze zastępuje drogą plastelinę.

Józefina Kainrath — Wir machen ein Starenhäuschen — mówi o wykonywaniu na lekcjach zajęć praktycznych w pierwszej klasie skrzynek dla szpaków.

J. Ruhn — Anschaulicher Gesangunterricht — podaje przykład korelacji pomiędzy śpiewem, rysunkami i robotami ręcznymi i wykonaniu wspólnymi siłami tak zwanej „Unser Wandtafelliederbuch".

Fr. Kopp — Schullandheimwochen — Nauczanie na wolnym powietrzu i przenoszenie szkół wielkomiejskich na wieś stosuje się coraz częściej w współczesnym wychowaniu. Zagadnienie to porusza prof. Kopp i omawia pobyt swojej szkoły na wsi, gdzie młodzież przebywała kilka tygodni ucząc się i pracując na łonie przyrody z dużą korzyścią dla zdrowia i rozwoju intelektualnego.

Nr 8 (p a ź d z i e r n i k 1936). Prof. O. Tumlirz — Staatbürgerliche Erziehung — daje zarys historyczny zagadnienia wychowania państwowego, jego kierunki w państwach powojennych oraz nakreśla wytyczne dla wychowania państwowego w Austrii.

Prof. F. Alexander — Latein an der Lehrerbildungsanstalt — propaguje wprowadzenie łaciny do zakładów kształcenia nauczycieli. Autor stoi na stanowisku, że znajomość łaciny ułatwia zdobycie wiedzy i zrozumienie języka ojczystego, rozszerza zakres wykształcenia ogólnego i zawodowego oraz ułatwia kandydatom opanowanie języków nowożytnych, co dla nauczyciela ma pierwszorzędne znaczenie.

K. Wiesinger — Die Erziehung zur Heimatscholle — ogłasza ciekawy artykuł na temat wychowania w duchu przywiązania do ziemi ojczystej.

H. J. Spiess — Tierschutz in der Schule — mówi o tym, co szkoła w swoim zakresie może zrobić dla ochrony zwierząt i ptaków.

Dr K. Haberler — Eine Stunde Architekturbetrachtung in der Landschule — podaje sposób wykorzystania budynków wiejskich na lekcjach o architekturze.

H. Müller — Der Zeichenunterricht im Dienst der Erdkunde — pisze o ciekawej korelacji rysunków z geografią załączając prace uczniów wykonane na rysunkach na tematy geograficzne.

H. Ehm — Ein Lieblingsthema für Knaben — Autor badał, co stanowi na rysunkach najciekawszy temat dla chłopców. Okazało się, że tematem tym jest okręt.

R. R. — Sven Hedin als Zeichner — Sławny podróżnik i odkrywca Sven Hedin urządził we Wiedniu wystawę swoich obrazów, pracę 50 lat. Są to akwarele i rysunki uzupełniające prace odkrywcze tego podróżnika.

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGISCHE PSYCHOLOGIE UND JUGENDKUNDE.
Miesięcznik. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig. Rok XXXVII.

Nr 9—10 (wrzesień-październik 1936). Prof. M. Kesselring w art. Völkische Psychologie und Jugendkunde daje nam zarys rasistowskiej psychologii i nauki o młodzieży. Nauki te poza teoretycznym i praktycznym oświetleniem swego przedmiotu badania mają spełnić również ważne zadanie polityczne. Przedmiotem badania psychologii rasistowskiej jest naród jako kolektyw, w którym tworzy się człowiek, odczuwa i działa. Naród jako całość rozpatrywany jest z punktu widzenia psychologii społecznej i genetycznej, indywidualnej i różnicowej. To samo nastawienie rasistowskie przyjmuje również psychologia pedagogiczna uzupełniona psychologią wychowawcy jako twórcy rzeczywistości narodowej.

Dr G. Hirsch ogłasza dokończenie swego artykułu z poprzednich zeszytów — Die Erziehungsfrage der naiven Kindheit.

Zagadnienie wychowania żeńskiego jest tematem artykułu dr Matyldy Kelchner — Die Naturbedingtheit des pädagogischen Zieles und ihre Ausprägung in der Mädchenerziehung. Autorka rozróżnia trzy typy dziewcząt (z bujną fantazją, typ statyczny i dynamiczny) i twierdzi, że w wychowaniu nie powinno się dążyć do wychowania jakiegoś ideału kobiety, lecz celem naszym powinien być człowiek-kobieta.

Joh. Bachmann — Graphologie und Berufsberatung. Psychotechnika i poradnictwo zawodowe rozwinęło się bardzo szybko w Niemczech. Znaczenie tej młodej nauki jest czysto gospodarcze, polegające na kierowaniu młodych jednostek do odpowiednich dziedzin pracy. Szczęście człowieka i jego powodzenie w życiu zależą od tego, czy praca, którą wykonuje, jest zgodna z jego wewnętrznym „ja". Z pomocą psychotechnice przychodzi grafologia. Autor jest zdania, że psychotechnik i grafolog nie mogą się zwalczać, lecz powinni współpracować, koordynując wysiłki w służbie człowieka.

Wydawca i redaktor odpowiedzialny: Leonard Borkowski w Poznaniu
Odbito w Rolniczej Drukarni i Księg. Nakł w Poznaniu, Sew. Mielżyńskiego 21